

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Διερευνώντας τη σχολική ετοιμότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας:  
χαρτογράφηση των προβλεπτικών παραγόντων σε μια διαχρονική μελέτη

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΣΑΟΥΣΗ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ασημίνα Μ. Ράλλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα  
Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Πέτρος Ρούσσος, Αναπληρωτής Καθηγητής Γνωστικής Ψυχολογίας, Τμήμα  
Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Φαίη Αντωνίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικής των Ατόμων με Ειδικές  
Ανάγκες, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ

**ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Ασημίνα Μ. Ράλλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Πέτρος Ρούσσο, Αναπληρωτής Καθηγητής Γνωστικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Φαίη Αντωνίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικής των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Χρυσή Χατζηχρήστου, Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Σπυρίδων Τάνταρος, Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Διαμάντω Φιλιππάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχους: (α) τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής (Γ.Α.) και Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) αλλά και των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Τ.Α.) και παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) για τη σχολική ετοιμότητα, (β) τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον ψυχομετρικό έλεγχο ενός νέου εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών, (γ) τη χαρτογράφηση των αναπτυξιακών επιδόσεων σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και Ε.Ε.Α., (δ) τη διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των αναγνωστικών συνθηκών των πρακτικών γονικής εμπλοκής και της σχέση τους με τη σχολική ετοιμότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών και (ε) την ανάδειξη προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας για την ομαλή σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα. Συνοπτικά, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. οριοθετούν τη σχολική ετοιμότητα ως επαρκή προετοιμασία, αφορά κυρίως στο παιδί, αξιολογείται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και μπορεί να αξιολογηθεί με ένα αξιόπιστο ψυχομετρικό εργαλείο σχολικής ετοιμότητας. Οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. αναφέρονται πρωτίστως στην επαρκή ικανότητα συνεργασίας (κατάλληλη συμπεριφορά), θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά κυρίως στην οικογένεια και μπορεί να αξιολογηθεί από τον παιδοψυχίατρο κυρίως.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των γονέων, βρέθηκε ότι οι γονείς των παιδιών Τ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα είναι η γνώση γραμμάτων και αριθμών, αφορά κυρίως το παιδί και αξιολογείται από τον παιδαγωγό Γ.Α. Οι γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά στην κατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών τους, η σχολική ετοιμότητα αφορά την οικογένεια και αξιολογείται κυρίως από τον παιδαγωγό Ε.Α.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και ο έλεγχος των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών ενός νέου εργαλείου της Κλίμακας Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), ο οποίος κατέδειξε ότι η

Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. πληροί τα βασικά κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας ενός σύγχρονου ψυχομετρικού εργαλείου. Οι δείκτες συγχρονικής εγκυρότητας ήταν αρκετά υψηλοί σε σχέση με άλλα αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία. Επίσης, βρέθηκε ότι η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. χαρακτηρίζεται από προβλεπτική εγκυρότητα.

Σε σχέση με τη χαρτογράφηση των αναπτυξιακών επιδόσεων σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και Ε.Ε.Α., αναδείχθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών Ε.Ε.Α. στις δεξιότητες σχολική ετοιμότητα (προφορικός λόγος, δεξιότητες γραμματισμού, μαθηματικές δεξιότητες, κινητικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτορρύθμισης, δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης).

Ως προς τη διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των αναγνωστικών συνθηκών, των πρακτικών γονικής εμπλοκής και της σχέσης τους με τη σχολική ετοιμότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών βρέθηκε ότι το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, οι πρακτικές γονικής εμπλοκής και οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων παιδιών Τ.Α. ήταν στατιστικώς σημαντικά σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με τους γονείς παιδιών με Ε.Ε.Α. Τέλος, για τα παιδιά Τ.Α. βρέθηκε ότι το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, οι πρακτικές γονικής εμπλοκής και οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά με τη σχολική ετοιμότητα, ενώ για τα παιδιά με Ε.Ε.Α., μόνο οι πρακτικές γονικής εμπλοκής ήταν αυτές που συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά με τη σχολική ετοιμότητα, όπως αυτή αξιολογήθηκε από την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.

Σε σχέση με την ανάδειξη προβλεπτικών δεικτών σχολική ετοιμότητα για την ομαλή σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού βρέθηκε ότι για τα παιδιά Τ.Α. αλλά και για τα παιδιά Ε.Ε.Α. (με μικρές διαφοροποιήσεις για τις δύο ομάδες παιδιών) το εκφραστικό λεξιλόγιο / λεξιλογική γνώση, ο αφηγηματικός λόγος, η μορφολογική επίγνωση και η κατανόηση προφορικού λόγου ήταν στατιστικώς οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί δείκτες των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού. Η γραφή (όπως αξιολογήθηκε πολυμεθοδικά) και η φωνολογική επίγνωση ήταν στατιστικώς οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί δείκτες των δεξιοτήτων γραμματισμού στην Α΄ Δημοτικού. Τα μοτίβα και οι

προμαθηματικές δεξιότητες (ομαδοποίηση, σειροθέτηση, έννοιες χρόνου, άλλες μαθηματικές έννοιες) ήταν στατιστικώς οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί δείκτες των μαθηματικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού. Επιπλέον, η λεπτή κινητικότητα ήταν στατιστικώς ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης των κινητικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού. Τέλος, η αυτορρύθμιση συμπεριφοράς και συναισθημάτων, η συνεργασία και η ανάληψη πρωτοβουλιών ήταν στατιστικώς οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί δείκτες των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν θεωρητικές και πρακτικές προεκτάσεις.

*Λέξεις - Κλειδιά:* σχολική ετοιμότητα, προσχολική ηλικία, προβλεπτικοί δείκτες, εκπαιδευτικοί, γονείς, Κλίμακα Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)

## Abstract

The present research, focusing on the child's school readiness, has the following objectives:

(a) the investigation of the perceptions of Typical Education (T.E.) and Special Education (S.E.) teachers as well as the parents of children with typical development (T. D.) and children with Special Educational Needs (S.E.N.) for school readiness, (b) the design, implementation and psychometric properties of a new school readiness screening tool for 5-6 year old preschool children, (c) the mapping of the developmental achievements of preschoolers aged 5-6 years with T.D. and with S.E.N., (d) the investigation of the family literacy environment, the reading habits of parental involvement practices and their relationship with the school readiness of preschoolers aged 5-6 years and (e) the identification of school readiness predictors for the smooth school adjustment of 1st grade children.

Initially, the perceptions of typical and special education teachers regarding school readiness were investigated. In summary, it was found that the T.E. teachers define school readiness as adequate preparation (preschool attendance), consider that school readiness mainly concerns the child, school readiness is assessed mainly by special education teachers with a reliable psychometric school readiness tool. S.E. teachers define school readiness as sufficient cooperative ability (appropriate behavior), they believe that school readiness concerns mainly the family, it can be assessed by the child psychiatrist mainly or by an Assessment Center.

Regarding the perceptions of the parents with T.D. children and children with S.E.N. about what school readiness is, it was found that the parents of T.D. children consider school readiness to be knowledge of letters and numbers, while a smaller percentage responded that school readiness is related to adequate preparation in academic skills. The parents of children with S.E.N. consider school readiness as the appropriate behavior of their children. Also, school readiness concerns – according to the parents of children T.D. - mainly the child and is evaluated by the T.E. teacher, while - for the parents of children with S.E.N. - school readiness concerns the family and is assessed mainly by the S.E. teacher.

Subsequently, the design, implementation, and testing of the psychometric characteristics of a new tool of the School Readiness Assessment Scale for preschool children was carried out, which demonstrated that the Scale meets the basic criteria for reliability and validity of a modern psychometric tool. Indices of cross-sectional validity were quite high compared to other reliable psychometric tools. Also, it was found that the Scale characterized by predictive validity.

In relation to the mapping of the developmental achievements of school readiness of preschool children aged 5-6 years with T.D. and S.E.N., it was found that the performances of the children with T.D. were statistically significantly higher than the performances of children with S.E.N. in school readiness skills (oral language, literacy skills, math skills, motor skills, self-regulation skills, autonomy, and social interaction skills).

Regarding the investigation of the family literacy environment, the reading habits of parental involvement practices and their relationship with the school readiness of preschoolers aged 5-6 years, it was found that the family literacy environment, the parental involvement practices, and the reading habits of the parents with T.D. children were statistically significantly at a higher level compared to parents with S.E.N. children. Finally, the T.D. children it was found that the family literacy environment, parental involvement practices and parents' reading habits were statistically significantly associated with school readiness, while for S.E.N. children, parental involvement practices were those that were statistically significantly associated with school readiness, as assessed by the Scale.

In relation to the identification of school readiness predictors at 1st grade, it was found that children with T.D. and children with S.E.N. (with small differences for the two groups of children) expressive vocabulary / lexical knowledge, morphological awareness and oral speech comprehension were statistically the most important predictors of language skills at 1<sup>st</sup> grade. Writing (as assessed multi-methodically) and phonological awareness were statistically the most important predictors of literacy skills at 1<sup>st</sup> grade. Patterns and pre-mathematical skills (grouping, sequencing, concepts of time, other mathematical concepts) were statistically the most important predictors of mathematical skills in 1<sup>st</sup> grade. In addition, fine motor skills

were statistically the most important predictor of motor skills in 1<sup>st</sup> grade. Finally, self-regulation of behavior and emotions, cooperation and taking initiatives were statistically the most important predictors of social-emotional skills in 1<sup>st</sup> grade.

The results of this research have theoretical and practical implications.

*Keywords:* school readiness, preschoolers, predictors, teachers, parents, School Readiness

Assessment Scale for Preschool Children



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη .....	3
Abstract .....	6
Περιεχόμενα .....	9
Κατάλογος Πινάκων .....	13
Κατάλογος Γραφημάτων .....	18
Κατάλογος Σχημάτων .....	19
Κατάλογος Συντομογραφιών .....	20
Πρόλογος .....	24
<b>Κεφάλαιο 1. Σχολική ετοιμότητα.....</b>	<b>28</b>
Οριοθέτηση της έννοιας της σχολικής ετοιμότητας.....	28
Η σημασία της σχολικής ετοιμότητας .....	31
Το βιο-οικολογικό μοντέλο και η σχολική ετοιμότητα .....	34
Δείκτες σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης .....	37
Δείκτες σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες .....	43
Οι αντιλήψεις των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα .....	47
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα.....	49
<b>Κεφάλαιο 2. Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας</b>	<b>51</b>
Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας στη διεθνή κοινότητα	53
Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας στην Ελλάδα .....	61
Σύνοψη .....	68
<b>Κεφάλαιο 3. Η παρούσα έρευνα .....</b>	<b>69</b>
Ερευνητικό κενό.....	69
Σκοπός της έρευνας .....	71
Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις .....	72
<b>Κεφάλαιο 4. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών .....</b>	<b>74</b>
Εισαγωγή .....	74
Μέθοδος .....	74

Αποτελέσματα .....	76
Σύνοψη .....	82
<b>Κεφάλαιο 5. Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων με παιδιά Τ.Α. και Ε.Ε.Α. σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών .....</b>	<b>85</b>
Εισαγωγή .....	85
Μέθοδος .....	85
Αποτελέσματα .....	87
Σύνοψη .....	91
<b>Κεφάλαιο 6. Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Κλίμακας Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.) 5-6 ετών .....</b>	<b>93</b>
Μελέτη 1 .....	95
Εισαγωγή .....	95
Μέθοδος .....	95
Αποτελέσματα .....	97
Μελέτη 2 .....	101
Εισαγωγή .....	101
Μέθοδος .....	102
Αποτελέσματα .....	116
Σύνοψη .....	130
<b>Κεφάλαιο 7. Διερεύνηση της σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και με Ε.Ε.Α. μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....</b>	<b>133</b>
Οι επιδόσεις των παιδιών στον προφορικό λόγο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	133
Οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	136
Οι επιδόσεις των παιδιών στις μαθηματικές δεξιότητες μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	138
Οι επιδόσεις των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	141

Οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	143
Σύνοψη .....	147
<b>Κεφάλαιο 8. Διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού παιδιών, της γονικής εμπλοκής και των αναγνωστικών συνηθειών των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. ....</b>	<b>150</b>
Εισαγωγή .....	150
Μέθοδος .....	150
Αποτελέσματα .....	152
Σχέση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των πρακτικών γονικής εμπλοκής και των αναγνωστικών συνηθειών με τη σχολική ετοιμότητα .....	157
Σύνοψη .....	161
<b>Κεφάλαιο 9. Διερεύνηση των προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού .....</b>	<b>163</b>
Εισαγωγή .....	163
Μέθοδος .....	163
Αποτελέσματα .....	168
Προβλεπτικοί δείκτες του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού .....	169
Προβλεπτικοί δείκτες των δεξιοτήτων γραμματισμού στην Α΄ Δημοτικού .....	180
Προβλεπτικοί δείκτες των μαθηματικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού .....	191
Προβλεπτικοί δείκτες των κινητικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού .....	204
Προβλεπτικοί δείκτες των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού .....	209
<b>Κεφάλαιο 10. Συζήτηση .....</b>	<b>222</b>
Εισαγωγή .....	222

Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας .....	222
Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και Ε.Ε.Α., του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των αναγνωστικών συνηθειών και των πρακτικών γονικής εμπλοκής .....	229
Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Κλίμακας Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.) .....	234
Διερεύνηση της σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και με ΕΕΑ .....	237
Διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, της γονικής εμπλοκής και των αναγνωστικών συνηθειών και η σχέση τους με τις επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. ....	240
Διερεύνηση των προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού .....	246
Περιορισμοί και Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	249
Εκπαιδευτικές προεκτάσεις .....	253
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>260</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>323</b>

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 2.1:</b> Αναπτυξιακά εργαλεία που χορηγούνται ατομικά στη διεθνή κοινότητα.....	55
<b>Πίνακας 2.2:</b> Αναπτυξιακές κλίμακες και κλείδες που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στη διεθνή κοινότητα .....	58
<b>Πίνακας 4.1:</b> Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α και Ε.Α. ως προς το ερώτημα: «Τι είναι η σχολική ετοιμότητα» .....	77
<b>Πίνακας 4.2:</b> Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α και Ε.Α ως προς το ερώτημα: «Νομίζετε ότι η σχολική ετοιμότητα είναι σημαντική; Γιατί;» ...	79
<b>Πίνακας 4.3:</b> Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α και Ε.Α ως προς το ερώτημα: «ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα» .....	80
<b>Πίνακας 4.4:</b> Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α και Ε.Α ως προς το ερώτημα: «Από ποιον μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα» .....	81
<b>Πίνακας 4.5:</b> Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. ως προς το ερώτημα: «Με ποιους τρόπους μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα» .....	82
<b>Πίνακας 5.1:</b> Οι αντιλήψεις των γονέων παιδιών Τ.Α. και με Ε.Ε.Α. ως προς το ερώτημα: «Τι είναι η σχολική ετοιμότητα» .....	88
<b>Πίνακας 5.2:</b> Οι αντιλήψεις των γονέων παιδιών Τ.Α. και με Ε.Ε.Α. στο ερώτημα «Ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα».....	89
<b>Πίνακας 5.3:</b> Οι αντιλήψεις των γονέων παιδιών Τ.Α. και με Ε.Ε.Α. στο ερώτημα «Ποιος αξιολογεί τη σχολική ετοιμότητα» .....	90
<b>Πίνακας 6.1:</b> Αριθμός νηπιαγωγείων & συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην Μελέτη 1 .....	95
<b>Πίνακας 6.2:</b> Οι φορτίσεις των συνιστωσών για τα 21 κριτήρια της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. ....	99
<b>Πίνακας 6.3:</b> Περιγραφικοί δείκτες και Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δύο αξιολογήσεων για τον έλεγχο της αξιοπιστίας με τη μέθοδο εξέτασης-επανεξέτασης .....	101
<b>Πίνακας 6.4:</b> Ηλικία και φύλο των παιδιών των δύο ομάδων (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στη Μελέτη 2 (N=280) .....	102

<b>Πίνακας 6.5:</b> Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.....	117
<b>Πίνακας 6.6:</b> Δομή της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. (Παράγοντες, υποκλίμακες, κριτήρια και παραδείγματα) .....	119
<b>Πίνακας 6.7:</b> Συγχρονική Συσχέτιση μεταξύ της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. και της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας .....	120
<b>Πίνακας 6.8:</b> Συγχρονική συσχέτιση της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η., του Λογόμετρου και της Κλίμακας Εκτίμησης του Προφορικού Λόγου και των Δεξιοτήτων Γραμματισμού, ως προς τον προφορικό λόγο και τις δεξιότητες γραμματισμού .....	121
<b>Πίνακας 6.9:</b> Συγχρονική συσχέτιση μεταξύ της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. και του Κριτηρίου Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας, ως προς τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης .....	122
<b>Πίνακας 6.10:</b> Συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στον προφορικό λόγο, στις δεξιότητες γραμματισμού, στις μαθηματικές, στις κινητικές και στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ Δημοτικού .....	123
<b>Πίνακας 6.11:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τις υποκλίμακες της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η που προβλέπουν τις Μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού.....	125
<b>Πίνακας 6.12:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τις υποκλίμακες της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η που προβλέπουν τις Κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	127
<b>Πίνακας 7.1:</b> Οι επιδόσεις των παιδιών στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	134
<b>Πίνακας 7.2:</b> Οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	136
<b>Πίνακας 7.3:</b> Οι επιδόσεις των παιδιών στις μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	139
<b>Πίνακας 7.4:</b> Οι επιδόσεις των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	141

<b>Πίνακας 7.5:</b> Οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτορρύθμισης) στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	143
<b>Πίνακας 7.6:</b> Οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης) στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση .....	145
<b>Πίνακας 8.1:</b> Το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού του παιδιού ....	153
<b>Πίνακας 8.2:</b> Οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. (1=Ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Αρκετά συχνά, 4=Πολύ συχνά 5=Πάντα) .....	154
<b>Πίνακας 8.3:</b> Οι πρακτικές γονικής εμπλοκής για τα παιδιά Τ.Α. και Ε.Ε.Α.	156
<b>Πίνακας 8.4:</b> Συσχέτιση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των πρακτικών γονικής εμπλοκής και των αναγνωστικών συνηθειών των γονέων με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. ....	160
<b>Πίνακας 9.1:</b> Συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στις Μαθησιακές δεξιότητες (προφορικός λόγος, δεξιότητες γραμματισμού, μαθηματικές και κινητικές δεξιότητες) στο Νηπιαγωγείο και των επιδόσεων τους στις ίδιες δεξιότητες στην Α΄ Δημοτικού .....	170
<b>Πίνακας 9.2:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της λεξιλογικής γνώσης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	172
<b>Πίνακας 9.3:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) του αφηγηματικού λόγου των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	174
<b>Πίνακας 9.4:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της πραγματολογικής επάρκειας των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	175
<b>Πίνακας 9.5:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	177

<b>Πίνακας 9.6:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	181
<b>Πίνακας 9.7:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	183
<b>Πίνακας 9.8:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της γραφής ονόματος των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	184
<b>Πίνακας 9.9:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της επινοημένης γραφής των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	186
<b>Πίνακας 9.10:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	188
<b>Πίνακας 9.11:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της χρήσης λέξεων αρίθμησης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	192
<b>Πίνακας 9.12:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της δομημένης καταμέτρησης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	193
<b>Πίνακας 9.13:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της αποτελεσματικής καταμέτρησης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	195
<b>Πίνακας 9.14:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της γενικής γνώσης αριθμών των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	197
<b>Πίνακας 9.15:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της γνώσης εννοιών χώρου των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	198
<b>Πίνακας 9.16:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) των μοτίβων των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	200



<b>Πίνακας 9.17:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) του ρυθμού των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	205
<b>Πίνακας 9.18:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) του οπτικοκινητικού συντονισμού των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	206
<b>Πίνακας 9.19:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της σχολικής επάρκειας των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	210
<b>Πίνακας 9.20:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	212
<b>Πίνακας 9.21:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	214
<b>Πίνακας 9.22:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της αυτονομίας των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	217
<b>Πίνακας 9.23:</b> Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού .....	219

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>Γράφημα 7.1:</b> Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και ΕΕΑ στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο .....	135
<b>Γράφημα 7.2:</b> Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο .....	138
<b>Γράφημα 7.3:</b> Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο .....	140
<b>Γράφημα 7.4:</b> Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις κινητικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο .....	142
<b>Γράφημα 7.5:</b> Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις δεξιότητες αυτορρύθμισης στο Νηπιαγωγείο .....	144
<b>Γράφημα 7.6:</b> Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις δεξιότητες αυτονομίας & κοιν. αλληλ/σης στο Νηπιαγωγείο .....	147

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<b>Σχήμα 9.1:</b> Οι σημαντικότεροι, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, προβλεπτικοί δείκτες προφορικού λόγου (Νηπιαγωγείο) παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού .....	179
<b>Σχήμα 9.2:</b> Οι σημαντικότεροι, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, προβλεπτικοί δείκτες των δεξιοτήτων γραμματισμού (Νηπιαγωγείο) παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού .....	190
<b>Σχήμα 9.3:</b> Οι σημαντικότεροι, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, προβλεπτικοί δείκτες των μαθηματικών δεξιοτήτων (Νηπιαγωγείο) παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού .....	203
<b>Σχήμα 9.4:</b> Οι σημαντικότεροι, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, προβλεπτικοί δείκτες των κινητικών δεξιοτήτων (Νηπιαγωγείο) παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού .....	208
<b>Σχήμα 9.5:</b> Οι σημαντικότεροι, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, προβλεπτικοί δείκτες κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Νηπιαγωγείο) παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού ....	221

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ**

**Τ.Α.:** Τυπική Ανάπτυξη

**Ε.Ε.Α.:** Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

**Γ.Α.:** Γενική Αγωγή

**Ε.Α.:** Ειδική Αγωγή

**Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.:** Κλίμακα Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας Παιδιών

Προσχολικής Ηλικίας

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο αναπτυξιακό φαινόμενο που απασχολεί τόσο τους ψυχολόγους και τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή πραγματοποιήθηκε με σκοπό την όσο το δυνατόν συστηματική μελέτη της σχολικής ετοιμότητας, αναδεικνύοντας τόσο τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων φορέων όσο και τους κρίσιμους δείκτες της σχολικής ετοιμότητας για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο.

Η εκπόνηση της διδακτορικής αυτής διατριβής δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί εάν δεν τύχαινε της στήριξης θεσμικών φορέων και συνεργατών. Οι θεσμικοί φορείς οι οποίοι στήριξαν την εκπόνηση της διατριβής είναι οι εξής: το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Αιτωλοακαρνανίας, για την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με άδεια έρευνας στα δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, διάρκειας δύο ετών.

Θεωρώ ιδιαίτερη υποχρέωση να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τα οποία μου παρείχαν τις επιστημονικές τους προτάσεις σε όλες τις φάσεις της έρευνάς μου. Ειδικότερα ευχαριστώ:

Την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Ράλλη, Αν. Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, η οποία με παρακίνησε, με ενέπνευσε και με καθοδήγησε επαρκώς σε όλες τις φάσεις της επιστημονικής μου μελέτης. Η ξεχωριστή προσωπικότητά της και η πολύπλευρη επιστημονική της επάρκεια αποτέλεσαν και αποτελούν για μένα εφόδιο ζωής. Κυρίως, όμως, μου έμαθε τι σημαίνει να είναι κανείς πραγματικός ΔΑΣΚΑΛΟΣ.

Τον Κο Ρούσσο Πέτρο, Αν. Καθηγητή Γνωστικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, δεύτερο μέλος της συμβουλευτικής μου επιτροπής, για τις ουσιαστικές του υποδείξεις όσον αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας, αλλά και την περαιτέρω ενίσχυση των αποτελεσμάτων της.

Την Κα Αντωνίου Φαίη, Αν. Καθηγήτρια της Παιδαγωγικής των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, του Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του ΕΚΠΑ, για τις πολύ σημαντικές παρατηρήσεις της, στην ορθή ανάλυση και αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Θερμές ευχαριστίες και στα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής μου επιτροπής για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους κατά την παρουσίαση της διδακτορικής μου διατριβής.

Ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στις συνυποψήφιές μου υποψήφιες διδάκτορες, Κα Καλλιοντζή Ελένη και Παπαδημητρίου Ανδρονίκη, για την άμεση και ολόθερμη υποστήριξη που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω σε όλους τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό - λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές - οι οποίοι με προθυμία δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και να συμβάλουν στην ορθή αποτύπωση των αξιολογήσεων των παιδιών. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς, οι οποίοι αποτέλεσαν τους βασικούς πυλώνες πραγματοποίησης της έρευνας αυτής. Η κατανόησή τους, η ενσυναίσθησή τους πολλές φορές ήταν συγκινητική και αποτέλεσε πραγματική ώθηση για να συνεχίσω. Χωρίς τη δική τους συνδρομή, η έρευνα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και να ολοκληρωθεί.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω θερμά τον πνευματικό μου καθοδηγητή και πατέρα, τον πρωτοπρεσβύτερο π. Γρηγόριο Παπακωστόπουλο, ο οποίος, με την πνευματική του καθοδήγηση, προσευχή και ενίσχυση, μου συμπαραστάθηκε από την αρχή έως και το τέλος της εργασίας αυτής. Ακόμη, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς τους γονείς μου, Χρήστο και Σπυριδούλα, οι οποίοι, συναισθανόμενοι τις απαιτήσεις αυτής της εργασίας, συνέβαλαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην στήριξη της οικογένειάς μου, είτε υλική είτε συναισθηματική, όταν οι ανάγκες της έρευνας απαιτούσαν την απουσία μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου και ιδιαίτερα τον λατρεμένο μου σύζυγο, Μπαρμπετάκη Αντώνιο, ο οποίος αγόγγυστα συμπαραστάθηκε στις απαιτήσεις αυτής της εργασίας. Μέχρι το τέλος της ζωής του, με πίστευε και με ενθάρρυνε, έτσι ώστε να ξεπερνά όλα τα εμπόδια που ορθώνονταν κάθε φορά, μέχρι την ολοκλήρωσή της. Χωρίς την συμβολή του δε θα πραγματοποιούνταν η έρευνα αυτή σε όλες της τις φάσεις! Την ίδια στάση, και τον ευχαριστώ γι' αυτό, κράτησε και ο υιός μου, Σπύρος, ο οποίος αρκετές φορές με ενθάρρυνε, με στήριζε και με κατηύθυνε με τον δικό του ώριμο τρόπο σκέψης.

## Πρόλογος

Στη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών, όσο και των επαγγελματιών και γονέων στρέφεται πολύ συχνά στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, γιατί έχει βρεθεί ότι η σχολική ετοιμότητα ανάμεσα σε άλλους παράγοντες συνδέεται με τη μάθηση και γενικότερα την ακαδημαϊκή επιτυχία κατά τα επόμενα στάδια της σχολικής τους ζωής (Al-Hassan & Lansford, 2009· Broussard & Joseph, 2009· Kagitcibasi et al., 2009· Kay, 2018· Puccioni, 2014· Pan et al., 2019· Reardon & Portilla, 2016· Shireen, 2013· Zuikowski et al., 2012). Εντούτοις, η σχολική ετοιμότητα, βιβλιογραφικά ως έννοια, εμφανίζεται να έχει τρεις διαστάσεις, τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού, της οικογένειας και του σχολείου (Mohamed, 2013· UNICEF, 2012). Αναλυτικότερα: α) Η ετοιμότητα του παιδιού, σχετίζεται με την καλή σωματική, κινητική, γλωσσική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των δεξιοτήτων και γνώσεων που θα πρέπει να έχει κατακτήσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας προκειμένου να επιτύχει στη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο (Pan et al., 2019). β) Η ετοιμότητα του σχολείου, η οποία σχετίζεται με τη δυνατότητα της πολιτείας να ανταποκριθεί στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, που έχουν την κατάλληλη ηλικία και νομίμως φοιτούν στο σχολείο (Dockett & Perry, 2009) και γ) η ετοιμότητα της οικογένειας, με την έννοια της φροντίδας που το παιδί έχει λάβει από την οικογένειά του κατά την περίοδο πριν από τη φοίτησή του στο δημοτικό.

Η παρούσα έρευνα εστιάζοντας στη σχολική ετοιμότητα του παιδιού έχει ως στόχους: (α) τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής (Γ.Α.) και Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) αλλά και των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Τ.Α.) και παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) για τη σχολική ετοιμότητα, (β) το



σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον ψυχομετρικό έλεγχο ενός νέου εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών (γ) τη χαρτογράφηση των αναπτυξιακών επιδόσεων σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Γ.Α. και Ε.Ε.Α. μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση, (δ) τη διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των αναγνωστικών συνηθειών των πρακτικών γονικής εμπλοκής και της σχέσης τους με τη σχολική ετοιμότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών και (ε) την ανάδειξη προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας για την ομαλή σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.

Ειδικότερα:

Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο, με τίτλο «Σχολική ετοιμότητα», παρουσιάζεται η οριοθέτηση της έννοιας της σχολικής ετοιμότητας. Αναλυτικότερα, έγινε προσπάθεια να διασαφηνιστεί η σχολική ετοιμότητα με την καταγραφή των ορισμών της έννοιας και αναδείχθηκε η σημασία της σχολικής ετοιμότητας για τη μετέπειτα επιτυχή σχολική φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Επισημάνθηκε η συμβολή της οικολογικής θεωρίας στη σχολική ετοιμότητα και συγκεκριμένα με ποιο τρόπο η οικολογική θεωρία αντιμετωπίζει τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Ακόμη, έγινε προσπάθεια καταγραφής των ερευνητικών δεδομένων, τόσο από ελληνικές ερευνητικές μελέτες όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία, αναδεικνύοντας τους δείκτες της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών Γ.Α και Ε.Ε.Α. προσχολικής ηλικίας. Τέλος, παρουσιάστηκαν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα από την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, με τίτλο «*Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας*», γίνεται αναφορά στο θέμα της αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι τρόποι αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται διεθνώς και στην Ελλάδα ενώ στο τέλος του κεφαλαίου αυτού έγινε προσπάθεια κριτικής αξιολόγησης των εργαλείων αυτών.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, με τίτλο «*Η Παρούσα Έρευνα*», παρουσιάζεται και συζητείται το ερευνητικό κενό οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο, με τίτλο «*Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών*», παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη σχολική ετοιμότητα.

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο, με τίτλο «*Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων με παιδιά Τ.Α. και Ε.Ε.Α. σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών*», παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των γονέων παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. για τη σχολική ετοιμότητα.

Στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο, με τίτλο «*Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Κλίμακας Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.) 5-6 ετών*», αναδεικνύονται τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Κλίμακας Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.).

Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο, με τίτλο «*Διερεύνηση της σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και με Ε.Ε.Α.*», χαρτογραφούνται οι αναπτυξιακές επιδόσεις σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και

Ε.Ε.Α. μέσα από χρήση μιας συστοιχίας ψυχομετρικών εργαλείων που αξιολογούν βασικούς τομείς της σχολικής ετοιμότητας.

Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο, με τίτλο *«Διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού παιδιών, της γονικής εμπλοκής και των αναγνωστικών συνηθειών των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και Ε.Ε.Α.»*, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στο οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των παιδιών, στις πρακτικές γονικής εμπλοκής και στις αναγνωστικές συνηθειες των γονέων για τα παιδιά Τ.Α. και με Ε.Ε.Α. Επίσης, παρουσιάζονται τα ευρήματα συσχετίσεων μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των πρακτικών γονικής εμπλοκής και των αναγνωστικών συνηθειών με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.

Στο 9<sup>ο</sup> κεφάλαιο, με τίτλο *«Διερεύνηση των προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού»*, καταγράφονται τα ευρήματα σχετικά με της προβλεπτικούς δείκτες σχολικής ετοιμότητας για την ομαλή σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ δημοτικού.

Η διατριβή ολοκληρώνεται με το *Κεφάλαιο 10*, με τίτλο *«Συζήτηση»*, στο οποίο συζητούνται τα αποτελέσματα, οι περιορισμοί, οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και οι προεκτάσεις της παρούσας έρευνας. Στο τέλος παρατίθενται οι βιβλιογραφικές πηγές και το παράρτημα.

**Διερευνώντας τη σχολική ετοιμότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας:  
χαρτογράφηση των προβλεπτικών παραγόντων σε μια διαχρονική μελέτη**

**Κεφάλαιο 1**

**Σχολική Ετοιμότητα**

**Οριοθέτηση της έννοιας της σχολικής ετοιμότητας**

Ο όρος σχολική ετοιμότητα αποτελεί μια ευρεία έννοια, η οποία περιλαμβάνει την ετοιμότητα του παιδιού, της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας ευρύτερα (Isbell et al., 2013· Pretti-Frontczak, 2014). Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υποστηρίζει σαφώς ότι η σχολική ετοιμότητα ως όρος είναι αμφιλεγόμενη και όχι σαφώς καθορισμένη (Brooker, 2008· Magelinskaitė et al., 2014). Ο Graue (1998) την περιγράφει ως μια «σκοτεινή ιδέα που συνδέεται ολοκληρωτικά με τις ιδέες μας για το πώς τα παιδιά θα πρέπει να τα μεγαλώσουμε και τι μπορούμε να κάνουμε για να στηρίξουμε τη διαδικασία» (σελ.13).

Η σχολική ετοιμότητα εμπεριέχει τρία βασικά στοιχεία (Britto et al., 2012· High, 2008· Park et al., 2013):

**α) την ετοιμότητα του παιδιού**, περιλαμβάνει: καλή φυσική κατάσταση και υγεία και κινητική ανάπτυξη (π.χ. αδρή και λεπτή κινητικότητα), κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (δηλ. ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, να αλληλοεπιδρά, και να εκφράζει τα δικά του συναισθήματα), θετική στάση στη μάθηση (συμπεριλαμβανομένης της περιέργειας, του ενθουσιασμού και της επιμονής σε σχέση με τα ανατιθέμενα έργα), γλωσσική ανάπτυξη (δηλαδή ακρόαση, δεξιότητες επικοινωνίας, φωνολογική ενημερότητα και αναδυόμενου

γραμματισμού), γνωστική ανάπτυξη (δηλ. γενικές γνώσεις για τον κόσμο που το περιβάλλει, ή γνώσεις που αναδύονται μέσω της παρατήρησης των αντικειμένων, των γεγονότων ή του κόσμου προκειμένου να καταλήξουν σε ομοιότητες, διαφορές ή και συσχετισμούς). Πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί για τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού (Majzub & Rashid, 2012· Pan et al., 2019· Shireen, 2013). Η σχολική ετοιμότητα του παιδιού μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των δεξιοτήτων και γνώσεων που θα πρέπει να έχει κατακτήσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να επιτύχει στη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο (Pan et al., 2019). Σύμφωνα με τους Pears και συν. (2014), η ετοιμότητα σημαίνει ότι η εκμάθηση συγκεκριμένων βασικών ικανοτήτων ή δεξιοτήτων, που κατέχει ένα παιδί, του επιτρέπουν να λειτουργεί με επιτυχία σε μια τάξη, τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά και συναισθηματικά. Για ορισμένους η σχολική ετοιμότητα σχετίζεται με τις γνωστικές δεξιότητες του παιδιού (Healy & Fisher, 2011). Για άλλους, σχετίζεται περισσότερο με παράγοντες ωρίμανσης, κοινωνικούς και συναισθηματικούς (Ray & Smith, 2010) ή με το αν μπορούν τα παιδιά στην ηλικία αυτή να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο περιβάλλον της τάξης (Pakarinen et al., 2010).

**β) την ετοιμότητα του σχολείου:** η ετοιμότητα των παιδιών είναι ένα σημαντικό στοιχείο της σχολικής ετοιμότητας αλλά δεν είναι το μοναδικό. Η ευθύνη συνυπάρχει και στο σχολείο, του οποίου σκοπός είναι να είναι έτοιμο να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά, που έχουν την κατάλληλη ηλικία και νομίμως φοιτούν σε αυτό (Dockett & Perry, 2009). Πολλοί ερευνητές εστιάζουν στο τι μπορεί να κάνει το σχολείο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μικρών παιδιών (Koca, 2016).

Σύμφωνα με την High (2008), η ετοιμότητα του σχολείου εξασφαλίζεται με:

- α) την ομαλή μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική κουλτούρα της οικογένειας, β) την προσπάθεια για συνέχεια της εκπαίδευσης από την προσχολική στην κυρίως σχολική εκπαίδευση, γ) τη δέσμευση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, υπουργείο, πολιτεία) για επιτυχή φοίτηση όλων των παιδιών, μέσα από την πλήρη γνώση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού και την προσπάθεια κάλυψης των ειδικών αναγκών του μέσα στην κανονική τάξη, δ) τη χρήση υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, κατάλληλο ρυθμό και κατανόηση ότι η μάθηση πραγματοποιείται σε πλαίσιο αλληλεπιδράσεων, ε) τη δέσμευση για την επιτυχία κάθε δασκάλου, στ) την εισαγωγή καινοτόμων προσεγγίσεων που βοηθούν στην επιτυχία του εκπαιδευτικού στόχου, όπως η ενεργή συμμετοχή των γονέων ή τα προγράμματα πρόωμης παρέμβασης για τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά κενά, ζ) την αλλαγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην περίπτωση που δεν ωφελούν τα παιδιά, η) την παροχή υπηρεσιών στα παιδιά στην περιοχή διαμονής τους, θ) την ανάληψη υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα και τέλος, ι) την συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση
- γ) την ετοιμότητα της οικογένειας και της κοινωνίας:** η σχολική ετοιμότητα συνδέεται άμεσα α) με τη φροντίδα που το παιδί έχει λάβει από την οικογένειά του στον τομέα της υγείας κατά την προγεννητική περίοδο αλλά και τη μεταγεννητική περίοδο και β) με το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητάς του. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η στάση του γονέα, ο οποίος θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο στο παιδί και στη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό, προκειμένου η όλη διαδικασία φοίτησης να είναι αποτελεσματική (High, 2008).

## **Η σημασία της σχολικής ετοιμότητας**

Η επιτυχής σχολική φοίτηση και προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο είναι μια σωρευτική διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο την απόκτηση νέων δεξιοτήτων όσο και τη βελτίωση των ήδη υφιστάμενων δεξιοτήτων (Alexander, 2016).

Συχνά, παιδιά που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο καλούνται να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, κινητοποιώντας ικανότητες και λειτουργίες, οι οποίες δεν έχουν επαρκώς αναπτυχθεί (ΥΠΕΠΘ, 2009).

Η σχολική ετοιμότητα σηματοδοτεί μια σημαντική αναπτυξιακή μετάβαση στον κόσμο της μάθησης και ως εκ τούτου είναι μια κρίσιμη φάση στη ζωή ενός παιδιού, της οικογένειάς του και του σχολείου που πρόκειται να το φιλοξενήσει. Αυτό δηλ. που θα παίξει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό είναι το πόσο και πώς το παιδί θα αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του πρώτου έτους στο δημοτικό σχολείο. Έτσι, είτε θα αντιμετωπιστεί ως ευχάριστη και επιτυχής η σχολική σταδιοδρομία είτε ως δύσκολη, αρνητική και αποτυχημένη (Bowman-Perrott et al., 2013· Dockett et al., 2012· Hirst et al., 2011). Παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει δεξιότητες του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) του νηπιαγωγείου βιώνουν πολλές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο (Couse & Recchia, 2015· Hasket et al., 2014) και η πρόωπη παρέμβαση καθίσταται απαραίτητη.

Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, η σχολική ετοιμότητα συνδέεται με τη μάθηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την μετέπειτα απόκτηση ακαδημαϊκών ικανοτήτων και της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Al-Hassan & Lansford, 2009· Broussard & Joseph, 2009· Kagitcibasi et al., 2009· Puccioni, 2014· Zuikowski et al., 2012). Τα παιδιά που εισέρχονται στο σχολείο «έτοιμα να μάθουν» είναι πιο πιθανό να

επιτύχουν στο σχολείο, να μείνουν στο σχολείο και να επιτύχουν μαθησιακά (Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 2008). Όπως αναφέρεται σε έναν από τους ορισμούς της σχολικής ετοιμότητας, η μάθηση είναι αποτέλεσμα μιας διαδοχικής διαδικασίας απόκτησης δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, η ακαδημαϊκή επιτυχία βασίζεται στην αξιοποίηση των υφιστάμενων δεξιοτήτων και στην κατοχύρωση νέων. Τα οφέλη της σχολικής ετοιμότητας διαφαίνονται σε τρία αναπτυξιακά χρονικά σημεία: κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, γεγονός που διαφαίνεται ξεκάθαρα περίπου στην Τρίτη δημοτικού ή στα 8 έτη, στο λύκειο ή στην εφηβεία και κατά την ενηλικίωση (Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 2008).

Η σχολική ετοιμότητα, επίσης, αποτελεί ένα «οχυρό» για τη βελτίωση της ισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση αλλά και για τα μαθησιακά αποτελέσματα, ειδικά για τα παιδιά που διαβιών σε φτωχά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στοιχεία από έρευνες της UNICEF δείχνουν ότι οι δυσκολίες κατά την πρώιμη ανάπτυξη είναι μεγαλύτερες μεταξύ των παιδιών που ζουν στα φτωχότερα νοικοκυριά (UNICEF, 2012). Τέτοια παιδιά έχουν μικρές πιθανότητες να υποστηριχθούν στο σπίτι και έως και 10 φορές μικρότερες πιθανότητες να παρακολουθήσουν προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Η σημασία αυτής της βελτίωσης της ισότητας είναι εμφανής σε ατομικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης έθεσαν ως κεντρική επιδίωξη της εκπαιδευτικής τους πολιτικής το ζήτημα της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και της εξασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά (Αρίδη-Παυλίδη, 2011). Ειδικά τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχά πολιτισμικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρίες, των εθνικών μειονοτήτων, των παιδιών μεταναστών και των παιδιών που ζουν στη



φτώχεια, η ενίσχυση της σχολικής τους ετοιμότητας συμβάλλει καθοριστικά στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό. Στοιχεία από αρκετές έρευνες σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπως η Γουατεμάλα και η Νότια Αφρική, κατέδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής ετοιμότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης στο δημοτικό σχολείο (Peterson et al., 2018· Purewal & Hashmi, 2015· Shireen, 2013).

Επιπλέον, η σπουδαιότητά της καταδεικνύεται έμμεσα και από την μείωση των ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και στην αύξηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων για την κατάκτηση της σχολικής ετοιμότητας σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες καταδεικνύουν μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης της φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η κυβέρνηση της Καμπότζη πραγματοποίησε πιλοτικό πρόγραμμα σχολικής ετοιμότητας κατά τους πρώτους δύο μήνες της πρώτης τάξης του δημοτικού, το οποίο ανέδειξε θετικά αποτελέσματα για την απόκτηση της γνώσης και τη μείωση των ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης (Nonoyama-Tarumi & Bredenberg, 2009).

Στο Νεπάλ, η συμμετοχή σε προγράμματα σχολικής ετοιμότητας συνδέεται με ένα σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό επανάληψης στην πρώτη τάξη του δημοτικού σε σύγκριση με τον εθνικό μέσο όρο (Save the Children, 2004).

Τέλος, η σχολική ετοιμότητα είναι σημαντική γιατί έμμεσα μπορεί να συμβάλλει και σε έναν άλλο τομέα: στην καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν σε εξειδικευμένα προγράμματα παρέμβασης και στήριξης των μαθητών τους και τελικά στην καλύτερα οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό γίνεται γιατί οι υψηλές διδακτικές απαιτήσεις εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους, στη συνεχή επιμόρφωσή τους και εν τέλει στην

αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου (Landry et al., 2017· Pianta et al., 2020). Οι εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών, κυρίως αυτών που βρίσκονται σε κίνδυνο (at risk), αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, γεγονός που προϋποθέτει τις απαραίτητες γνώσεις του εκπαιδευτικού στη σύνταξη του εξατομικευμένου αυτού προγράμματος. Μάλιστα, τα παιδιά που δέχθηκαν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτική παρέμβαση είχαν κατακτήσει περισσότερες δεξιότητες στο τέλος του νηπιαγωγείου, κυρίως στις δεξιότητες γραμματισμού, από αυτά που δεν είχαν δεχθεί καμία εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση (Landry et al., 2017).

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη, η σχολική ετοιμότητα αποτελεί ένα φαινόμενο σημαντικής αξίας, που έχει συνδεθεί άρρηκτα με την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο δημοτικό και το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας της φοίτησής τους σε αυτό.

### **Το βιο-οικολογικό μοντέλο και η σχολική ετοιμότητα**

Είναι γεγονός ότι η σχολική ετοιμότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια και εξαρτάται από εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που φέρνει το παιδί στη μαθησιακή εμπειρία, καθώς και από το πλήθος των πλαισίων στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση (Gullo & Miller, 2018), όπως είναι το σπίτι, το σχολείο, καθώς και τα ευρύτερα κοινοτικά πλαίσια. Όμως, έχει προκύψει η ανάγκη του να αποτυπωθεί η αλληλεπίδραση που παίρνει θέση μεταξύ εκείνων των εγγενών χαρακτηριστικών που το παιδί εισέρχεται στη διαδικασία της μάθησης, φέροντας μαζί του πολιτιστικά και περιβαλλοντικά πλαίσια (Gullo & Miller, 2018). Την ανάγκη αυτή έχει καλύψει το βιο-οικολογικό μοντέλο, όπου η ανάπτυξη στο παιδί συμβαίνει με την πάροδο του χρόνου μέσα σε διασυνδεδεμένα συστήματα που επηρεάζουν τα παιδιά σε διαφορετικό

βαθμό (Bronfenbrenner, 1977). Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1977), η ετοιμότητα του παιδιού για το σχολείο είναι το αποτέλεσμα των πολλαπλών περιβαλλοντικών εμπειριών που επηρεάζουν την ανάπτυξη, τη μάθηση και την προσαρμογή ενός παιδιού στις απαιτήσεις του σχολείου (Danby et al., 2012). Η σχολική ετοιμότητα είναι αποτέλεσμα των παραγόντων που ενυπάρχουν στο παιδί, στο περιβάλλον του και στις αλληλεπιδράσεις του σε πολλαπλά επίπεδα εντός του οικολογικού συστήματος του παιδιού. Η σχολική ετοιμότητα είναι ένα πολύ πιο περίπλοκο φαινόμενο απ' ό, τι μια απλή διαδικασία που περιορίζεται σε έναν προκαθορισμένο αριθμό ηλικίας.

Η σχολική ετοιμότητα μπορεί να εξεταστεί ολιστικά μέσα στα τέσσερα αλληλένδετα και συγκεντρωτικά συστήματα της θεωρίας του Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1992). Έτσι, υπάρχουν τα εξής επίπεδα:

το **μικροσύστημα** αποτελεί ένα πρότυπο δραστηριοτήτων, ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων που βιώνει το αναπτυσσόμενο άτομο σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης «πρόσωπο με πρόσωπο», «με διακριτά τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας, της προσωπικότητας και της πεποίθησης των άλλων προσώπων» (σελ. 148).

το **μεσοσύστημα** περιλαμβάνει τις συνδέσεις και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μεταξύ δύο ή περισσότερων περιβαλλόντων, συμπεριλαμβανομένου και του αναπτυσσόμενου ατόμου (π.χ. σχέσεις μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου, του σχολείου και του χώρου εργασίας). Με άλλα λόγια, ένα μεσοσύστημα είναι ένα «σύστημα μικροσυστημάτων» (Bronfenbrenner, 1992). Τέτοιες διασυνδέσεις, κατά τον Bronfenbrenner (1979), «μπορούν να είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξή του, όπως τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον» (σελ. 3).

το **εξωσύστημα** περιλαμβάνει τη σύνδεση και τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα μεταξύ δύο ή περισσότερων περιβαλλόντων, όπου τουλάχιστον σε ένα από τα δύο περιβάλλοντα συνήθως δεν περιλαμβάνει το αναπτυσσόμενο άτομο, αλλά στα οποία συμβαίνουν γεγονότα που επηρεάζουν τις διαδικασίες εντός του άμεσου περιβάλλοντος που περιέχει αυτό το άτομο (π.χ. το παιδί, η σχέση μεταξύ του σπιτιού και του χώρου εργασίας του γονέα ...). (Bronfenbrenner, 1992)

Τέλος, το **μακροσύστημα** αποτελείται από το γενικό πρότυπο των μικρο-, μεσο- και εξωσυστημάτων που χαρακτηρίζουν μια δεδομένη κουλτούρα, την υποκουλτούρα ή το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, «με ιδιαίτερη αναφορά στα αναπτυξιακά συστήματα πεποιθήσεων, τους πόρους, τους κινδύνους, τον τρόπο ζωής, τις επιλογές εναλλακτικών λύσεων και τα πρότυπα κοινωνικής συναλλαγής, που ενσωματώνονται σε κάθε ένα από αυτά τα συστήματα». Το μακροσύστημα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κοινωνικό σχέδιο για μια συγκεκριμένη κουλτούρα, την υποκουλτούρα ή το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. (Bronfenbrenner, 1992). Το μοντέλο του Bronfenbrenner (Ashiabi & O' Neil, 2015· Hosek et al., 2008) έχει παρουσιαστεί ως κύκλοι που περιβάλλουν ο ένας τον άλλον, ξεκινώντας από τον εσωτερικό κύκλο που αντιπροσωπεύει το μικροσύστημα, μετά το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και τέλος το μακροσύστημα.

Ως προς τη σχολική ετοιμότητα, το βιο-οικολογικό μοντέλο υποστηρίζει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις εμπειρίες των παιδιών πριν από την είσοδο στο σχολείο και καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής τους επιδρούν σε πολλαπλά συστήματα, συμπεριλαμβανομένων των άμεσων (μικροσυστηματικών), αλληλεπιδραστικών (μεσοσυστηματικών) και απομακρυσμένων (έξω και μακροσυστηματικών). Υιοθετώντας μια οικολογική προοπτική, η ετοιμότητα του παιδιού για το σχολείο αναφέρεται στο (α) πώς ξεκινά από το σπίτι, πολύ πριν το παιδί εισέλθει σε επίσημο παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο και (β) στις σχέσεις μεταξύ

του παιδιού, της οικογένειας και του σχολείου και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους (Williford, 2013). Συγκεκριμένα, η σχολική ετοιμότητα συμπεριλαμβάνει τις δυνατότητες των παιδιών, των οικογενειών και των επαγγελματιών που προωθούν τη μάθηση. Επιπλέον, καθορίζεται ως η ετοιμότητα του σχολείου για τα παιδιά σε ένα εύρος αναπτυξιακών διαστάσεων, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, φυσικών και κοινωνικό-συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους (Adelman & Taylor, 2008· Ruby, 2008· Saracho, 2015).

Σύμφωνα με το βιο-οικολογικό μοντέλο, η σχολική ετοιμότητα του παιδιού ενισχύεται με τη μετατροπή του περιβάλλοντος, εφοδιάζοντάς το με περισσότερους σχετικούς πόρους – υλικά, χωρίς να παραμένει το παιδί στην ίδια τάξη, μέχρι να είναι έτοιμος (Tudge, 2016). Τα οφέλη από την εντατικότερη διδασκαλία και από ένα μαθησιακό περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα, θα διευκόλυναν τη γνωστική και κοινωνική ωρίμανση (Zhao et al., 2011). Το οικολογικό μοντέλο υποστηρίζει ότι όλες οι κοινωνίες, σε συνδυασμό ή μεμονωμένα, ασκούν επιρροές στην ανάπτυξη των παιδιών και ως εκ τούτου θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη ως προγνωστικοί παράγοντες στη μάθηση, είτε πρόκειται για μια στρατηγική παρέμβασης, για μια οικογενειακή συνεργασία, για μια κακή διατροφή ή για μια χαμηλού βάρους γέννηση (Peterson et al., 2018). Οι εξωτερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες συμβάλλουν σημαντικά στην απόκτηση εμπειριών.

### **Δείκτες σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης**

Ένα σύνολο ερευνών καταγράφουν ως βασικούς δείκτες της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας τον προφορικό λόγο, τις δεξιότητες γραμματισμού, τις μαθηματικές δεξιότητες, τις κινητικές δεξιότητες και τις

κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Burchinal et al., 2020· Cirino et al., 2018· Elliott et al., 2019· McClelland & Cameron, 2019). Αναλυτικότερα:

#### *Προφορικός λόγος*

Από τη βιβλιογραφική διερεύνηση, διαπιστώθηκε ότι η αφήγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας προβλέπουν το λεξιλόγιο των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού (Hirfner et al., 2014). Επιπλέον, η αφήγηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τις επιδόσεις των παιδιών στη ανάγνωση στη Γ΄ Δημοτικού (Language and Reading Research Consortium et al., 2021). Σύμφωνα με τη Mulker-Meenfander (2019), η αφήγηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο συσχετίζεται με τις σχολικές, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς στο Δημοτικό σχολείο.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο αποτελούν σοβαρούς προβλεπτικούς δείκτες της μετέπειτα επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση στην Α΄ και στη Γ΄ Δημοτικού (Language and Reading Research Consortium et al., 2021· Scarborough et al., 2009). Οι Burchinal και συν. (2020) ανέδειξαν το προσληπτικό λεξιλόγιο ως προβλεπτικό δείκτη της μετέπειτα επίδοσης των παιδιών στον προφορικό λόγο στην Α΄ Δημοτικού. Τέλος, το λεξιλόγιο συσχετίζεται υψηλά με τις σχολικές, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς στο Δημοτικό σχολείο (Mulker-Meenfander, 2019).

Ακόμη, βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στη μορφοσυντακτική δομή του λόγου στο νηπιαγωγείο συνδέονται στενά και προβλέπουν τις επιδόσεις των παιδιών στον προφορικό λόγο και στην ανάγνωση στο Δημοτικό (Goodrich et al., 2022· Pace et al., 2019).

#### *Ανάγνωση-γραφή-φωνολογική επίγνωση-μαθηματικά*

Η βιβλιογραφική διερεύνηση ανέδειξε ότι η ανάγνωση στο νηπιαγωγείο προβλέπει τις ίδιες δεξιότητες (ανάγνωση) στην Γ΄ Δημοτικού (Burchinal et al.,

2020). Το ίδιο εύρημα επισημαίνουν οι Peng και Kievit (2020), αφού βρήκαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο προβλέπουν τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση στην Α΄ Δημοτικού.

Επίσης, η γνώση γραμμάτων και η γραφή στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τις επιδόσεις των παιδιών στη γραφή στην Α΄ Δημοτικού (Adolf et al., 2010· Βογινδρούκας και συν., 2007· Duncan et al., 2020· Μουζάκη και συν., 2008· Peng & Kievit, 2020· Snowling, 2013).

Επίσης, οι επιδόσεις των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση φαίνεται ότι συμβάλλει στην ανάγνωση και γραφή στο Δημοτικό (Adolf et al., 2010· Βογινδρούκας και συν., 2007· Duncan et al., 2020· Μουζάκη και συν., 2008· Snowling, 2013). Ακόμη, η φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας προβλέπει τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού (Hirfner et al., 2014). Επίσης, η πρόωμη κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο ενισχύει την επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση στην Α΄ Δημοτικού (Adolf et al., 2010· O'Connor & Klingner, 2010· Scanlon et al., 2008· Scarborough et al., 2009). Επιπλέον, η φωνολογική επίγνωση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τις σχολικές (ακαδημαϊκές) δεξιότητες και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο (Mulker-Meenfander, 2019).

Η γνώση των αριθμών στο Νηπιαγωγείο συνδέεται με τη βαθύτερη κατανόηση συνθετότερων μαθηματικών προβλημάτων και εύρεσης ευέλικτων τεχνικών λύσεων στην Ε΄ Δημοτικού (Aydin & Ubuz, 2010· HoonRyoo et al., 2018· Stenberg et al., 2008). Επίσης, η γνώση των απόλυτων και τακτικών αριθμών στο Νηπιαγωγείο αποτελεί προβλεπτικό δείκτη επαρκούς γνώσης των μαθηματικών και συγκεκριμένα των πράξεων στο Δημοτικό (Duncan et al., 2008).

Επίσης, οι υψηλές επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην επίλυση απλών μαθηματικών προβλημάτων, αποτελεί προβλεπτικό δείκτη καλών επιδόσεων των παιδιών στην Ε΄ Δημοτικού στα μαθηματικά (McClelland et al., 2014).

Η γνώση των προ-μαθηματικών εννοιών και η ικανότητα καταμέτρησης στο Νηπιαγωγείο αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς δείκτες επαρκούς κατάκτησης των μαθηματικών στο Δημοτικό και της ανάγνωσης (Geary, 2011· Pace et al., 2019).

Τέλος, (η σειροθέτηση, οι έννοιες χρόνου και οι άλλες μαθηματικές έννοιες στο Νηπιαγωγείο προβλέπουν τις μαθηματικές γνώσεις των παιδιών στο Δημοτικό (Ράλλη και συν., 2013).

#### *Κινητικές δεξιότητες*

Η αδρή και η λεπτή κινητικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με την έρευνα των Wright και συν. (2019), βρέθηκε ότι συμβάλουν σημαντικά στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών και στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο Δημοτικό (Setiawati et al., 2017).

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι ο οπτικοκινητικός συντονισμός μπορεί να συμβάλει στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών (McClelland και Cameron, 2019).

Η λεπτή κινητικότητα βρέθηκε ότι συνδέεται με την ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης στην Α΄ Δημοτικού (Suggate et al., 2019). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η λεπτή κινητικότητα, οι γραφοκινητικές δεξιότητες (να τραβούν γραμμές), να κολλούν και να κόβουν, είναι δεξιότητες που ενισχύουν πολύ τη γραφή των παιδιών αργότερα στο Δημοτικό σχολείο.

Η αδρή κινητικότητα, με δεξιότητες όπως το τρέξιμο, τα άλματα και την ορθοστασία στο ένα πόδι, συμβάλλει στο να συμμετέχουν τα παιδιά σε ομαδικές δραστηριότητες στο Δημοτικό σχολείο και εν τέλει να προσαρμόζονται ομαλότερα σε αυτό.



Τέλος, τη σημαντική συμβολή της αδρής κινητικότητας επισημαίνουν και οι Becker και συν. (2018), όπου βρήκαν ότι οι υπαίθριες και οι σύνθετες κινητικές δραστηριότητες, όπως η συμμετοχή τους σε κινητικά παιχνίδια με μπάλα και άλλα, προβλέπουν τη σχολική ετοιμότητα.

#### *Κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες*

Στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες περιλαμβάνονται οι δεξιότητες της αυτορρύθμισης και οι δεξιότητες της αυτονομίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (συνεργασία, υπευθυνότητα, συμμόρφωση).

Έρευνες έχουν καταγράψει ότι η αυτονομία, η συμμόρφωση, η συνεργασία, επηρεάζουν τη μάθηση και τη δυναμική που αναπτύσσεται στην τάξη. Βοηθούν στην επαρκή ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων εμποδίζουν τη σύγκρουση δασκάλου-παιδιού και την κοινωνική απομόνωση του δεύτερου (Wilt et al., 2018). Επίσης, αυξάνουν τη συμμετοχή του σε συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες, γεγονός που επηρεάζει τη σχολική του επίδοση (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011). Οι Berhenke και συν. (2011) βρήκαν ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, όπως το άγχος αποχωρισμού, το ενδιαφέρον και η συνεργασία, συνδέονται με τη μετέπειτα σχολική τους επίδοση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή) στην Α΄ Δημοτικού.

Ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι η ικανότητα συγκέντρωσης και διατήρησης της προσοχής καθώς και της συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης αποτελούν σημαντικούς δείκτες επιτυχούς σχολικής φοίτησης από την προσχολική ακόμη ηλικία (Malaspina & Rimm-Kaufman, 2008· Razza et al., 2012).

Η ικανότητα της συγκέντρωσης της προσοχής έχει συσχετιστεί με μετέπειτα σχολική επιτυχία ανεξάρτητα από α) την αρχική γνωστική ικανότητα (Mashburn &

LoCosale, 2018· Sektnan et al., 2010) και από β) προηγούμενες αναγνωστικές δεξιότητες ή το λεξιλόγιο του παιδιού (Howse et al., 2010).

Η δεξιότητα της συγκέντρωσης προσοχής έχει αναδειχθεί ως ο σημαντικότερος δείκτης σχολικής επιτυχίας σε σύγκριση με άλλα προβλήματα συμπεριφοράς (Alatupa et al., 2011· Barkley, 2015· Curby et al., 2009· DiPrete & Jennings, 2012· Malinauskiene et al., 2011· Meece & Eccles, 2010).

Η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και οι δεξιότητες συνεργασίας και συγκέντρωσης της προσοχής βρέθηκαν ότι αποτελούν σημαντικούς δείκτες σχολικής επιτυχίας των παιδιών στο Δημοτικό (Entwisle et al., 2018). Συγκεκριμένα, παιδιά με υψηλό βαθμό επιθετικότητας σε ηλικίες 2-9 ετών παρουσίασαν μαθησιακές δυσκολίες στην Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (NICHD Early Child Care Research Network, 2018).

Οι Wildenger-Welchons και McIntyre (2015) σε έρευνά τους αναφέρουν ότι οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, συμπεριλαμβανομένων των ικανοτήτων διαχείρισης της συμπεριφοράς – προσαρμοστική συμπεριφορά - αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της επιτυχούς σχολικής φοίτησης των παιδιών στο σχολείο για τα παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης.

Τέλος, οι Eisenberg και συν. (2010) υπογραμμίζουν τη σημασία των δεξιοτήτων της αυτορρύθμισης ως σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ομαλής σχολικής προσαρμογής των παιδιών στο Δημοτικό. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς αποτελεί προβλεπτικό δείκτη για τα μαθηματικά στην Α΄ Δημοτικού (Kharbanda & Gupta, 2014). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι ο έλεγχος της συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στο Δημοτικό (Bierman et al., 2008· Stievano & Valeti, 2013).

Οι δεξιότητες των παιδιών που αποκτούν στην προσχολική ηλικία είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τη βραχυπρόθεσμη όσο και για τη μακροπρόθεσμη ακαδημαϊκή επιτυχία (Duncan et al., 2008). Οι γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες είναι εξίσου σημαντικές με τις κοινωνικές και συναισθηματικές (Hasket et al., 2014), ενώ οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, η αδυναμία να τηρηθούν οδηγίες, προβλήματα με κοινωνικές δεξιότητες και η δυσκολία να εργάζονται είτε ανεξάρτητα είτε σε ομάδα, έχουν αναφερθεί από τους εκπαιδευτικούς ως συνεισφέροντες παράγοντες στη σχολική ετοιμότητα (Rimm-Kaufmann et al., 2009).

### **Δείκτες σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Το νηπιαγωγείο κατέχει τον κύριο ρόλο στην προετοιμασία των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σχολική ζωή, αφού τους δίνει τα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2014). Αυτό συμβαίνει ακόμη πιο έντονα για τα παιδιά με ΕΕΑ, αφού το νηπιαγωγείο είναι ακόμη πιο σημαντικό είτε για την ένταξη, την ενσωμάτωση και την ουσιαστική τους συνεκπαίδευση στις γενικές τάξεις είτε για τη φοίτησή τους στο ειδικό σχολείο, καθώς και για την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Σούλης, 2010).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη προσπάθεια τα παιδιά με ΕΕΑ να συμμετέχουν σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης (Pears et al., 2016), απώτερος στόχος των οποίων είναι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών σε σχέση με τα παιδιά Τ.Α. αντίστοιχης ηλικίας (Phillips & Meloy, 2012).

Για όλα τα παιδιά, οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας είναι κρίσιμες για τη σχολική και κοινωνική ένταξή τους κατά τα επόμενα σχολικά έτη, ακόμη και στην ενηλικίωση (Campbell et al., 2008· Pears et al., 2016). Τα παιδιά με ΕΕΑ φαίνεται να έχουν ελλείμματα σε σχέση με βασικές δεξιότητες όπως με την κατανόηση βασικών εννοιών, (χρώματα, γράμματα, αριθμούς και σχήματα) καθώς και με τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (High, 2008).

Στην Ελλάδα δεν γίνεται καμία αναφορά από την ελληνική πολιτεία στο θέμα αυτό, αφού η εγγραφή και φοίτηση των παιδιών με ΕΕΑ στο δημοτικό σχολείο γίνεται στα επτά (7) έτη, με τριετή φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο (Ν. 3699/2008, άρθ. 8, παρ. 1). Θεωρούνται, επομένως, a priori ότι δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς σχολική ετοιμότητα ώστε να φοιτήσουν στο Δημοτικό σχολείο στα έξι έτη, μετατρέποντας την προσχολική εκπαίδευση σε τριετή και όχι σε διετή. Αντίθετα, διεθνώς, η εκπαίδευση των παιδιών ΕΕΑ, ξεκινά εγκαίρως με προγράμματα πρόωμης παρέμβασης (κυρίως από την ηλικία 3-5) με εξειδικευμένα κέντρα, όπως το Early Childhood Technical Assistance Centre στις ΗΠΑ, ενώ στην Ελλάδα, επίσημα ο όρος *πρόωμη παρέμβαση* αναφέρεται μόλις στο Ν. 4823/2021, άρθρο 229.

### **Δείκτες σχολικής ετοιμότητας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Στην διεθνή βιβλιογραφία για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. υπάρχει περιορισμένος αριθμός μελετών σχετικά με τους προβλεπτικούς δείκτες σχολικής ετοιμότητας για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Coelho et al., 2018· Gray et al., 2014· Lloyd et al., 2009· Pears et al., 2016· Pellicano et al., 2017).

Αναλυτικότερα, η έρευνα των Lloyd και συν. (2009), η οποία ασχολήθηκε με παιδιά που είχαν διαγνωστεί με Αναπτυξιακή Ανωριμότητα, βρήκε ότι 58-96% των

παιδιών αυτών δεν είχαν κατακτήσει τις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, όπως κατανόηση οδηγιών του εκπαιδευτικού, φωνολογική επίγνωση, γραφή, συγκέντρωση προσοχής και για αυτό το λόγο δεν είχαν «σχολική ετοιμότητα». Επιπλέον, 62% αυτών των παιδιών απέδιδαν στην ανάγνωση χαμηλότερα σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, όταν επαναξιολογήθηκαν στην Δ΄ τάξη του δημοτικού.

Επίσης, οι Pears και συν. (2016), διαπίστωσαν ότι μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας με Αναπτυξιακή Ανωριμότητα, όσα αντιμετωπίζουν συμπεριφορικές ή κοινωνικές δυσκολίες διατρέχουν τον υψηλότερο κίνδυνο για μια σειρά συμπεριφορών και στάσεων στο Δημοτικό, όπως χαμηλές επιδόσεις, συμπεριλαμβανομένων των χαμηλών σχολικών επιδόσεων, της περιστασιακής (όχι καθημερινής) εκπαίδευσης και της πρώιμης συμμετοχής τους σε εγκληματικές δραστηριότητες αργότερα κατά την ενηλικίωσή τους. Για τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ), βρέθηκε ότι συσχετίζεται με δυσκολίες στη δεξιότητα της ανάγνωσης (Gray et al., 2014). Ιδιαίτερα ανησυχητικό για τα παιδιά με Αναπτυξιακή Ανωριμότητα και δυσκολίες συμπεριφοράς είναι τα ευρήματα ότι τα ελλείμματα στις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση φαίνεται να αυξάνονται ανάλογα με τη σοβαρότητα των συμπεριφορικών και / ή κοινωνικών προβλημάτων (Pears et al., 2016). Με την πάροδο του χρόνου, ενώ οι δεξιότητες ανάγνωσης βελτιώνονται στα παιδιά με αναπηρίες αλλά χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς, τα παιδιά με ταυτόχρονες συμπεριφορικές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν τέτοια οφέλη. Έτσι, τα παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες και προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να ξεκινήσουν το σχολείο με χαμηλότερες δεξιότητες από τους συνομηλίκους τους και οι συνεπαγόμενες δυσκολίες στην ανάγνωση ενδέχεται να επιδεινώσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς τους (Pears et al., 2016).

Μεταξύ των δεξιοτήτων σχολικής ετοιμότητας, οι δεξιότητες γραμματισμού και ιδιαίτερα η ανάγνωση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών με ΕΕΑ, που με τη σειρά τους συσχετίζονται (χωρίς να εξετάζεται η προβλεπτική δυνατότητα των δεξιοτήτων) με την κοινωνική και συμπεριφορική προσαρμογή στο σχολείο (Pellicano et al., 2017).

Επίσης, δεξιότητες, όπως η κατανόηση και τήρηση των οδηγιών, η κατανόηση του μαθήματος, η ολοκλήρωση των ανατιθέμενων καθηκόντων, αποτελούν βασικές δεξιότητες των παιδιών με Ε.Ε.Α. που φαίνεται ότι συσχετίζονται μεταξύ τους (Pellicano et al., 2017). Αυτές οι δεξιότητες – εντασσόμενες σε μια ευρύτερη ομάδα δεξιοτήτων, γνωστές με τον όρο «επιτελικές λειτουργίες» - αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που υποβοηθούν τα παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση. Όσο περισσότερο κατορθώνουν τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους στο ερέθισμα, να συγκρατήσουν την πληροφορία στο μυαλό τους, να τη χειριστούν ανάλογα και να αντισταθούν στη διάσπαση της προσοχής τους, τόσο καλύτερα θα ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pellicano et al., 2017).

Η *αυτορρύθμιση* και η συμβολή της στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών με Ε.Ε.Α. λίγο έχει ερευνηθεί. Η μελέτη των Coelho και συν. (2018) ανέλυσε τις σχέσεις μεταξύ της αυτορρύθμισης και της συμμετοχής των παιδιών σε σχολικές δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο αναπτυξιακής λειτουργικότητας των παιδιών. Ο κύριος στόχος ήταν να εξεταστεί εάν η λειτουργικότητα των παιδιών μετριάξει τη σχέση μεταξύ αυτορρύθμισης και συμμετοχής. Οι συμμετέχοντες ήταν τρεις ομάδες παιδιών: με αναπηρίες σε κίνδυνο και τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής. Επίσης, βρέθηκε ότι στην ομάδα παιδιών με αναπηρίες, η επίδραση της αυτορρύθμισης για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες

ήταν μεγαλύτερη. Αυτό τονίζει τη σημασία της προώθησης της αυτορρύθμισης, ιδιαίτερα σε παιδιά με χαμηλή λειτουργικότητα.

Τα ίδια ακριβώς ευρήματα για τη συμβολή της αυτορρύθμισης για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. στην ανάπτυξη της σχολικής τους ετοιμότητας αναφέρονται και σε άλλες δύο έρευνες, όπου γενικότερα διαφαίνεται ότι η αυτορρύθμιση βοηθά πολλαπλά τα παιδιά με αναπηρία σε τομείς, όπως η συγκέντρωση της προσοχής τους, η συμμετοχής τους σε ομαδικές δραστηριότητες, η συνεργασία και η τήρηση κανόνων (Adams et al., 2020· Lin, et al., 2019).

Συμπερασματικά, οι έρευνες περισσότερο διερευνούν τις επιδόσεις των παιδιών με Ε.Ε.Α. συσχετίζοντάς τες με τη σχολική ετοιμότητα, χωρίς να υπάρχει συστηματική καταγραφή των προβλεπτικών δεικτών ομαλούς σχολικής προσαρμογής των παιδιών αυτών στο Δημοτικό. Τέλος, υπάρχει ερευνητικό κενό για τους προβλεπτικούς δείκτες σχολικής ετοιμότητας των παιδιών Ε.Ε.Α. στην Ελλάδα.

### **Οι αντιλήψεις των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα**

Οι αντιλήψεις των γονέων για το τι είναι «σχολική ετοιμότητα» παρουσιάζουν ανομοιογένεια (Burch & Heinrich, 2016· Dockett & Perry, 2009· Graue, 2009). Οι γονείς των δυτικών χωρών με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο θεωρούν σημαντικούς παράγοντες σχολικής ετοιμότητας την αναγνώριση γραμμάτων, των αριθμών και των αντικειμένων (Cappelloni, 2012· Παπαδήμα, 2017· Peterson et al., 2018· Rahmawati et al., 2018). Στην πραγματικότητα, οι γονείς συχνά ενθαρρύνουν την ακαδημαϊκή μάθηση και πιστεύουν ότι οι δεξιότητες γραμματισμού (ανάγνωση, γραφή) και μαθηματικών είναι σημαντικές για την προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο (Peterson et al., 2018).

Αντίθετα, οι γονείς από ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο θεωρούν εξίσου σημαντικές με τις γνωστικές δεξιότητες και τις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως τη συνεργασία (Barbarin et al., 2008).

Αναλυτικότερα, η έρευνα των Barbarin και συν. (2008) διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι γονείς ταύτισαν τη σχολική ετοιμότητα κυρίως με την ικανότητα των παιδιών να κατονομάζουν αντικείμενα, γράμματα ή αριθμούς, ενώ αρκετοί αναφέρθηκαν και στην κατάκτηση των προσαρμοστικών/κοινωνικών δεξιοτήτων. Δηλαδή, οι γονείς συσχέτισαν τη σχολική ετοιμότητα με την αυτονομία, την κοινωνική δεξιότητα, την προσέγγιση στη γνώση και τις κινητικές δεξιότητες. Μάλιστα, πολλοί γονείς θεωρούσαν ότι τα παιδιά θα έπρεπε να εισέρχονται στο σχολείο με ένα προηγούμενο υπόβαθρο γνώσεων και ότι, για να είναι το παιδί έτοιμο για το σχολείο, πρέπει να έχει κατακτήσει αρκετές ακαδημαϊκές ικανότητες, όπως η αναγνώριση αριθμών και γραμμάτων, η ικανότητα κατονομασίας σχημάτων και χρωμάτων. Επίσης, βρήκαν ότι οι γονείς πίστευαν ότι τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να συμμορφώνονται και να υπακούουν τον δάσκαλο για να είναι έτοιμα να μάθουν (Darling-Hammond et al., 2019· Παπαδήμα, 2017· VanLaere and Vandebroek, 2017).

Ως προς τη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων με παιδιά με ΕΕΑ για το τι είναι σχολική ετοιμότητα, από τη βιβλιογραφική αναζήτηση που πραγματοποιήθηκε δεν βρέθηκαν μελέτες για τη συγκεκριμένη ομάδα γονέων, τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και στην ελληνική.

Συμπερασματικά, η καταγραφή των αντιλήψεων των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα φαίνεται ότι είναι περιορισμένη. Καταγράφηκε ότι υπάρχουν διαφορές αντιλήψεων ως προς το τι είναι σχολική ετοιμότητα ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων.



### **Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα**

Οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι έχουν αντικρουόμενες απόψεις ως προς το θέμα της σχολικής ετοιμότητας στο πέρασμα των χρόνων (Niklas et al., 2018; Sahin et al., 2013). Συγκεκριμένα, ενώ σε παλαιότερες μελέτες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την σχολική ετοιμότητα ως την απόκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, νεότερα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τη σχολική ετοιμότητα μόνο με την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Niklas et al., 2018). Στις σημαντικές δεξιότητες για τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες, όπως η κοινωνική επάρκεια, η ανεξαρτησία και η συγκέντρωση προσοχής (Niklas et al., 2018).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας αναφέρουν ως σημαντικές δεξιότητες της σχολικής ετοιμότητας τη γνώση των γραμμάτων ή των αριθμών (Lara - Cinisomo et al., 2008), ενώ οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου έδιναν έμφαση στα κίνητρα των παιδιών και στις ικανότητες αυτονομίας και όχι στην ανάγνωση και τη γραφή (Niklas et al., 2018). Επίσης, σε άλλη έρευνα αναφέρονται οι δεξιότητες αυτονομίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως σημαντικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας (Berk, 2015).

Ωστόσο, σε παλαιότερη έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η αυτοδιαχείριση, η συνεργασία και η ανεξαρτησία έχουν δευτερεύουσα σημασία σε σχέση με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες για την σχολική ετοιμότητα του παιδιού και για τα δύο μέρη, δηλ. για τους γονείς και τους δασκάλους (Sahin et al., 2013).

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών και αποτελούν οι ίδιοι, μέσα από απόψεις, στάσεις, αξίες αλλά και από τις γνώσεις τους, καταλυτικούς παράγοντες στο να προετοιμάσουν σωστά τα παιδιά για τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Συμπερασματικά, οι αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών για το τι είναι σχολική ετοιμότητα, ποικίλουν (Niklas et al., 2018) και χρειάζεται να διερευνηθούν περαιτέρω, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα.

Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, με σκοπό την ενσωμάτωση και συμπερίληψη όλων των απόψεων, προκειμένου η σχολική ετοιμότητα να αντιμετωπιστεί από την Πολιτεία «εν συνόλω» και συστηματικά και όχι αποσπασματικά.

## Κεφάλαιο 2

### Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας

Στην βιβλιογραφία διεθνώς γίνεται λόγος για αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας μέσα από διάφορους τρόπους: με αξιολογικά τεστ (screening tests), με ολοκληρωμένες συστοιχίες σχολικής ετοιμότητας (batteries), με ερωτηματολόγια (checklists) κλπ. Διαφαίνεται ότι πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση / διερεύνηση θα πρέπει να προηγείται μιας ολοκληρωμένης διαγνωστικής αξιολόγησης (Bagnato et al., 2010· Grigorenko, 2009), με στόχο η πρώτη να προσδιορίζει εάν το παιδί χρειάζεται τη δεύτερη. Θα πρέπει να αποτελεί πρόδρομο για περαιτέρω διερεύνηση και αναγνώριση των παιδιών που φαίνεται να έχουν καθυστέρηση στην ανάπτυξή τους, ώστε να διευκολυνθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις (Johan et al., 2017). Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο μέσα από την αξιολόγηση σημαντικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας, οι οποίοι προβλέπουν την ομαλή σχολική προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Grigorenko, 2009).

Ο έλεγχος προορίζεται να χρησιμεύσει ως φίλτρο για παραπομπή σε θεραπευτική παρέμβαση, δεν μπορεί να διαγνώσει μια διαταραχή, αλλά να προτείνει στον επαγγελματία εάν θα πρέπει να παραπεμφθεί το παιδί για περαιτέρω διαγνωστική αξιολόγηση (Bracken & Nagle, 2011).

Η παραπομπή σε μια διεπιστημονική ομάδα (π.χ. ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) για ολιστική αξιολόγηση/διάγνωση θα πρέπει να έπεται, εφόσον η καθυστέρηση ανάπτυξης διαφαίνεται τουλάχιστον σε δύο περιοχές/αναπτυξιακούς τομείς (Cools et al., 2009). Ο διαγνωστικός έλεγχος πρέπει να προσδιορίζει τα παιδιά με πιθανό κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (Soudan, 2017). Οι αξιολογήσεις, σύμφωνα με

τον Bracken (2011), δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την λήψη αποφάσεων ως προς το πλαίσιο φοίτησης χωρίς τη χρήση διαγνωστικής αξιολόγησης. Μια ενιαία αξιολόγηση βασισμένη σε ένα μοναδικό εργαλείο, καμιά φορά δεν δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για ένα παιδί, καθιστώντας έτσι αναγκαίες τις επαναλαμβανόμενες εξετάσεις και εκτιμήσεις που καταγράφουν τα επίπεδα λειτουργικότητας σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Grotewell & Burton, 2008).

Γενικά, υπάρχουν δύο είδη αξιολόγησης (Maxwell & Clifford, 2004): οι νατουραλιστικές αξιολογήσεις - μερικές φορές αναφέρονται ως άτυπες ή αυθεντικές - και οι σταθμισμένες αξιολογήσεις με νόρμες -μερικές φορές αναφέρονται ως επίσημες. Οι νατουραλιστικές αξιολογήσεις περιλαμβάνουν παρατηρήσεις, δείγματα εργασίας και λίστες ελέγχου που συμπληρώνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι νατουραλιστικές αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται πιο συχνά ως ένα εργαλείο με στόχο τη βελτίωση της μάθησης, ενώ οι σταθμισμένες αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται περισσότερο για τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Maxwell & Clifford, 2004). Τα εργαλεία αξιολόγησης δεν προορίζονται για εκπαιδευτικό σχεδιασμό ή για το σχολικό πλαίσιο φοίτησης (NJCLD, 2007). Παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία ενός παιδιού και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για μία πρώτη αναγνώριση των παιδιών ή προληπτικές παρεμβάσεις (Phillips & Lonigan, 2009).

Οι Cools και συν. (2009) υποστηρίζουν ότι οι αξιολογήσεις των παιδιών για τη σχολική ετοιμότητα πρέπει να περιλαμβάνουν μετρήσεις σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς, για παράδειγμα στον κινητικό τομέα, στον γνωστικό, στη γλώσσα, όπως επίσης θα πρέπει να είναι φθηνές και σχετικά σύντομες.

Στις παρακάτω ενότητες θα παρουσιαστούν οι τρόποι αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα.

## Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας στη διεθνή κοινότητα

Για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας, διεθνώς πριν από τη φοίτησή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο έχουν αξιοποιηθεί αναπτυξιακά εργαλεία (Πίνακας 2.1) και ορισμένες – λίγες - κλίμακες σχολικής ετοιμότητας.

Τα αναπτυξιακά εργαλεία χορηγούνται ατομικά από πιστοποιημένους χορηγητές, όπως το Battelle Developmental Inventory – Second Edition (Newborg, 2004), το Developmental Indicators for the Assessment of Learning – Third Edition (DIAL-III) (Mardell-Czudnowski & Coldenberg, 1998), το Gessel School Readiness Test (GSRT) (Ilg & Bates, 1978) κλπ. και χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό των παιδιών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο. Αναλυτικότερα:

Το *Battelle Developmental Inventory – Second Edition* (Newborg, 2004) είναι μια σταθμισμένη συστοιχία αξιολόγησης 5 αναπτυξιακών τομέων (προσαρμοστική ικανότητα, κινητικός τομέας, κοινωνικός τομέας, επικοινωνία και γνωστικός τομέας) με 13 υποενότητες (φροντίδα για τον ίδιο/α, προσωπική υπευθυνότητα, αλληλεπίδραση με ενήλικες, αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, αυτοαντίληψη - κοινωνικός ρόλος, προσληπτική επικοινωνία, εκφραστική επικοινωνία, αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα, προσληπτική κινητικότητα, προσοχή - μνήμη, ακαδημαϊκές δεξιότητες και αντίληψη-γνώση εννοιών), για παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (0-7,11 ετών). Η αξιολόγηση πραγματοποιείται ατομικά από εξειδικευμένους και πιστοποιημένους επαγγελματίες και διαρκεί από μία ώρα έως αρκετές ώρες ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Τα αποτελέσματα μπορούν να συμβάλλουν στην ανάδειξη των δυνατοτήτων και των δυσκολιών στις προαναφερθέντες αναπτυξιακούς τομείς. Τα μειονεκτήματά του είναι ότι είναι ακριβό για την αγορά του, απαιτείται εκπαίδευση για τη χορήγηση και είναι αρκετά εκτενές.

Το *Bracken Basic Concepts Scale – Revised (BBCS-R)* (Bracken, 1998) χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση βασικών αντιληπτικών εννοιών σε διαφορετικούς τομείς (γνωστικός, γλωσσικός, μαθηματικά, κοινωνικό-συναισθηματικός) παιδιών ηλικίας 2,6 ετών έως 7,11 ετών. Περιλαμβάνει την αξιολόγηση του παιδιού στους παρακάτω τομείς : α) χρώματα, β) γράμματα, γ) αριθμοί, δ) μεγέθη, ε) συγκρίσεις, στ) σχήματα, ζ)κατεύθυνση / θέση, η) αυτο-κοινωνική ευαισθητοποίηση, θ) υφή / υλικό, ι) ποσότητα, ια) χρόνος / ακολουθία. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται ατομικά από εξειδικευμένους επαγγελματίες. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν το προφίλ του παιδιού στους διαφορετικούς τομείς. Η κλίμακα χορηγείται εξατομικευμένα και οι έννοιες παρουσιάζονται προφορικά και οπτικά σε μορφή πολλαπλών επιλογών.

Το *Developmental Indicators for the Assessment of Learning – Third Edition (DIAL-III)* (Mardell-Czudnowski & Coldenberg, 1998) είναι ένα σταθμισμένο ανιχνευτικό εργαλείο για παιδιά ηλικίας 3 έως 6,11 ετών, που χρησιμοποιείται με σκοπό τον εντοπισμό των παιδιών που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κίνδυνου σε έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους πέντε αναπτυξιακούς τομείς: γνωστικές / βασικές έννοιες, γλώσσα, κινητικός τομέας, αυτοβοήθεια και κοινωνικό-συναισθηματικός τομέας. Το DIAL-3 είναι διαθέσιμο σε αγγλική και ισπανική έκδοση. Χορηγείται εξατομικευμένα από εξειδικευμένους επαγγελματίες.

Το *Early Screening Inventory – Kindergarten (ESI-K)* (Meisels et al., 2008) είναι ένα σταθμισμένο αναπτυξιακό εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο παρέχει μια γρήγορη εκτίμηση της εξέλιξης του οπτικού-κινητικού / προσαρμοστικού, της γλώσσας και της γνώσης ενός παιδιού και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Το συγκεκριμένο εργαλείο περιλαμβάνει δύο εκδοχές. Η (ESI-P) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για παιδιά 3-4,5 ετών ενώ η ESI-K έχει σχεδιαστεί για παιδιά

ηλικίας 4,6 - 5,11 ετών. Και οι δύο μορφές του εργαλείου χορηγούνται εξατομικευμένα από εκπαιδευμένο προσωπικό σε 15' - 20'. Σκοπός του εργαλείου είναι να εντοπιστούν τα παιδιά που μπορεί να χρειαστούν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες για να φοιτήσουν με επιτυχία στο σχολείο. Το εργαλείο είναι διαθέσιμο σε αγγλική και ισπανική έκδοση.

### Πίνακας 2.1.

*Αναπτυξιακά εργαλεία που χορηγούνται ατομικά στη διεθνή κοινότητα*

Εργαλείο	Συγγραφείς/Έτος	Ηλικία	Τομείς αξιολόγησης
Battelle Developmental Inventory–Second Edition	Newborg, 2004	0-7,11 χρ	Γνωστικός Γλωσσικός Κινητικός Κοινωνικός
Bracken Basic Concepts Scale- Revised (BBCS-R)	Bracken, 1998	2,6-8 χρ	Γνωστικός Γλωσσικός Μαθηματικά Κοινωνικο-συναισθηματικός
Developmental Indicators for the Assessment of Learning - Third Edition (DIAL-III)	Mardell-Czudnowski & Coldenberg, 1998	3-8 χρ.	Γνωστικός Γλωσσικός Κινητικός Κοινωνικο-συναισθηματικός - Αυτόνομη διαβίωση
Gessel School Readiness Test (GSRT)	Ilg, & Bates, 1978	4-6 χρ.	Γλωσσικός Γραμματισμός (γραφή) Οπτικο-κινητικός συντονισμός
Early Screening Inventory - Kindergarten (ESI-K)- Revised	Meisels et al., 2008	3-5,11 χρ.	Γνωστικός Γλωσσικός τομέας (γλωσσική αντίληψη) Κινητικός

Το *Gessel School Readiness Test (GSRT)* (Ilg & Bates, 1978) μια σταθμισμένη συστοιχία αξιολόγησης του παιδιού σε πέντε τομείς: γνωστικός, γλωσσικός, κινητικός, κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας. Για παιδιά ηλικίας μεταξύ 2½ έως 9 ετών. Χορηγείται εξατομικευμένα από εκπαιδευμένο προσωπικό. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν το αναπτυξιακό επίπεδο ενός παιδιού σε μια συνεχή πορεία ανάπτυξης και μάθησης σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως οδηγός για την προσαρμογή των

προγραμμάτων σπουδών και / ή για τον εντοπισμό ενός παιδιού που μπορεί να χρειαστεί πρόσθετη διαγνωστική αξιολόγηση.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν αναπτυξιακά εργαλεία αξιολόγησης παιδιών προσχολικής ηλικίας, που όμως δεν σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας.

Επίσης, υπάρχουν ορισμένες αναπτυξιακές κλίμακες που χορηγούνται από τους εκπαιδευτικούς, όπως το Basic School Skills Inventory (Third Edition) (Hammill et al., 1998), το Preschool Child Observation Record (COR) (Brickman & High Scope Educational Research Foundation, 2003), το Brigance Diagnostic Inventory of Early Development – II (Brigance, 2010) κλπ., οι οποίες αξιολογούν αναπτυξιακούς κυρίως τομείς των παιδιών με τη βοήθεια της παρατήρησης των εκπαιδευτικών (Πίνακας 2.2).

Αναλυτικότερα είναι:

Το *Basic School Skills Inventory (Third Edition)* (Hammill et al., 1998) είναι ένας κατάλογος βασικών σχολικών δεξιοτήτων - τρίτη έκδοση (BSSI 3) και χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό παιδιών ηλικίας 4 έως 6,11 ετών που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο αποτυχίας στο σχολείο, τα οποία χρειάζονται πιο εμπεριστατωμένη αξιολόγηση και πρέπει να παραπέμπονται για επιπλέον αξιολόγηση. Είναι μια κλίμακα 4-βαθμης κλίμακας Likert που αξιολογεί το παιδί σε έξι τομείς: 1) καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης, 2) προφορικός λόγος, 3) ανάγνωση, 4) γραφή, 5) μαθηματικά και 6) συμπεριφορά στην τάξη. Συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς σε 5' έως 8', χωρίς να χρειάζεται επιπλέον εξειδίκευση και κυμαίνεται από «δεν αποδίδει» έως «η απόδοση αποδεικνύει γνώση». Αν και το εργαλείο περιλαμβάνει



βασικούς αναπτυξιακούς άξονες που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα, δεν συμπεριλαμβάνεται ο κινητικός και κοινωνικός-συναισθηματικός τομέας.

Το *Brigance Diagnostic Inventory of Early Development – II* (Brigance, 2010), είναι σταθμισμένο εργαλείο που αξιολογεί πέντε τομείς: τον κινητικό, τον γλωσσικό, τον ακαδημαϊκό/ γνωστικό, την καθημερινή διαβίωση και τον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα. Συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς ή ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές κλπ.), χωρίς να χρειάζεται ιδιαίτερη εκπαίδευση σε 30' με 60' ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και τα αποτελέσματά του μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό των ελλειμμάτων ενός παιδιού, σε σχέση με τους συμμαθητές του καθώς επίσης και για την παρακολούθηση της προόδου του. Το μειονέκτημά του είναι ότι το εργαλείο αυτό είναι πολύ μεγάλο σε έκταση και χρονοβόρο.

Το *Preschool Child Observation Record (COR)* (Brickman & High Scope Educational Research Foundation, 2003) είναι ένα εργαλείο που αξιολογεί 8 τομείς: προσεγγίσεις στη μάθηση, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, φυσική ανάπτυξη και υγεία, γλώσσα, αλφαριθμητισμός και επικοινωνία, μαθηματικά, τέχνες, επιστήμη και τεχνολογία και κοινωνικές σπουδές. Υπάρχει, επίσης, μια κατηγορία για τη μάθηση της αγγλικής γλώσσας. Κάθε κατηγορία περιέχει μεταξύ 3 και 7 ερωτήματα και κάθε ερώτημα έχει 8 αναπτυξιακά επίπεδα, κυμαινόμενα από 0 (το πιο απλό) έως 7 (το πιο πολύπλοκο). Το εργαλείο στοχεύει στην αξιολόγηση της προόδου των παιδιών, με βάση την παρατήρηση, από τη γέννησή τους έως τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Αυτή η κλειδα παρατήρησης συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, έτσι ώστε η διαδικασία αξιολόγησης να ενσωματώνεται απρόσκοπτα με την εκπαιδευτική καθημερινότητα. Η αξιολόγηση και βαθμολόγηση γίνεται ηλεκτρονικά.

Το *Learning Accomplishments Profile – Revised* (Aubrey et al., 1992) αποτελεί ένα ηλεκτρονικό εργαλείο αξιολόγησης επτά δεξιοτήτων: αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα, προγραφικές δεξιότητες, γνωστικές δεξιότητες, γλώσσα, αυτονομία και κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες για παιδιά ηλικίας 0-6 χρονών, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Το εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί 3 φορές σε ένα έτος, παρέχοντας μια πλήρη εικόνα των αποκτημένων και αναδυόμενων δεξιοτήτων ενός παιδιού, σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

## Πίνακας 2.2.

*Αναπτυξιακές κλίμακες και κλείδες παρατήρησης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στη διεθνή κοινότητα*

Εργαλείο	Συγγραφείς/Έτος	Ηλικία	Τομείς αξιολόγησης
Basic School Skills Inventory, Third Edition	Hammill et al., 1998	4-6,11 χρ.	Γνωστικός Γλωσσικός Γραμματισμός (γραφή) & Μαθηματικά Κοινωνικο-συναισθηματικός
Brigance Diagnostic Inventory of Early Development - II	Brigance, 2010	0-6 χρ.	Γνωστικός Γλωσσικός Γραμματισμός & Μαθηματικά Κινητικός Κοινωνικο-συναισθηματικός
Early Development Instrument	Janus & Offord, 2007	4 - 6 χρ.	Γνωστικός Γλωσσικός Κινητικός Κοινωνικο-συναισθηματικός
Preschool Child Observation Record (COR)	Brickman et al., 2003	2,5-6 χρ.	Γλωσσικός Μαθηματικά Κινητικός Κοινωνικο-συναισθηματικός
Learning Accomplishments Profile - Revised	Aubrey et al., 1992	0 - 6 χρ.	Γνωστικός Γλωσσικός Κινητικός Κοινωνικο-συναισθηματικός

Το *Early Development Instrument (EDI)* (Janus & Offord, 2007) είναι ένα σύντομο ερωτηματολόγιο 103 ερωτήσεων, το οποίο μετρά την ικανότητα των παιδιών

να ανταποκριθούν ανάλογα με την ηλικία τους σε πέντε γενικούς τομείς: φυσική υγεία και ευεξία, κοινωνική ικανότητα, συναισθηματική ωριμότητα, γλώσσα και γνωστική ανάπτυξη, δεξιότητες επικοινωνίας και γενικές γνώσεις. Συμπληρώνεται από τους νηπιαγωγούς κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους και τα αποτελέσματα δείχνουν την ικανότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται στους παραπάνω τομείς σε σχέση με την ηλικία τους και χρησιμοποιείται σε ολόκληρο τον Καναδά και διεθνώς.

Από την άλλη πλευρά υπάρχει και μια πολύ μικρή ομάδα εργαλείων για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας αποκλειστικά. Τα εργαλεία σχολικής ετοιμότητας, σύμφωνα με τους Kantor και συν. (2011), σχετίζονται με τα σχολικά αντικείμενα μάθησης και έχουν σχεδιαστεί για να αξιολογήσουν συγκεκριμένα επιτεύγματα που συνδέονται με την ακαδημαϊκή ετοιμότητα (Bracken, 2011· Saracho & Spodek, 2013· Snow & vanHemel, 2008). Επίσης, είναι σημαντικό να εξετάζουν όλους τους αναπτυξιακούς τομείς ολιστικά, συμπεριλαμβανομένων του λόγου, της αντίληψης / γνώσης, του συναισθήματος, των κινητικών δεξιοτήτων με λεπτομερή τρόπο (Bracken, 2011· Saracho & Spodek, 2013· Yilmaz et al., 2016). Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά τα εργαλεία που εντοπίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία να αξιολογούν τη σχολική ετοιμότητα

Αναλυτικότερα:

Το *Metropolitan Readiness Test (MRT), Sixth Edition (MRT6)* (Nurss & McGaunran, 1995), αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων παιδιών 4-6 ετών. Οι δεξιότητες είναι η ανάγνωση, η κατανόηση ιστορίας και οι ποσοτικές έννοιες. Υπάρχουν δύο επίπεδα του τεστ. Το επίπεδο I χορηγείται

μεμονωμένα και προορίζεται για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται πριν και κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου (4-5,5 ετών). Το επίπεδο 2 είναι ομαδικό και προορίζεται για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τα μέσα του νηπιαγωγείου έως αρχή πρώτης δημοτικού (5,6-6,5 ετών). Το επίπεδο I χορηγείται χωριστά από τους εκπαιδευτικούς και αξιολογούν τις δεξιότητες του νηπιαγωγείου στην ανάγνωση, ακουστική κατανόηση και στις ποσοτικές έννοιες. Το Επίπεδο II χορηγείται από ομάδα αξιολογητών και αξιολογούνται ατομικά: η οπτική διάκριση, αναγνώριση φωνημάτων, λεκτικές δοκιμασίες, ακουστική κατανόηση ιστορίας, μαθηματικές έννοιες. Με βάση τα αποτελέσματα (εκατοστιαίες τιμές) ένα παιδί μπορεί να ανήκει σε ένα από τα παρακάτω τρία προφίλ: α) να έχει «επαρκείς δεξιότητες», β) να είναι σε «διαδικασία εκμάθησης των δεξιοτήτων» και γ) να «μην έχει επαρκείς δεξιότητες».

Το *Boehm-3 (3rd.Ed.)* (Boehm, 1986), αποτελεί ένα εργαλείο που αξιολογεί τους μαθητές ηλικίας 3-5,11 ετών ομαδικά. Το Boehm-3 σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει την γνώση των παιδιών σε 50 σημαντικές βασικές έννοιες, σημαντικές για την επιτυχία στο σχολείο και να εντοπίσει μαθητές που πιθανά βρίσκονται σε κίνδυνο. Οι έννοιες που αξιολογεί είναι το μέγεθος, η κατεύθυνση και η θέση στο χώρο, ο χρόνος, η ποσότητα, η ταξινόμηση και οι γενικές γνώσεις. Τα αποτελέσματα προκύπτουν από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων και δίνουν αρχικούς βαθμούς, οι οποίοι συγκρίνονται με βάση τις εκατοστιαίες τιμές.

Τέλος, το *Lollipop Test* (Chew, 1981) είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας παιδιών ηλικίας 4-6 ετών, που περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες: 1) αναγνώριση χρωμάτων-σχημάτων και αντιγραφή σχημάτων, 2) περιγραφή εικόνας, θέσης και χωρική αναγνώριση, 3) αναγνώριση αριθμών και καταμέτρηση και 4) αναγνώριση γραμμάτων και αξιολόγηση γραφής. Η χορήγηση

των δοκιμασιών γίνεται ατομικά στο τέλος του νηπιαγωγείου ή στην αρχή της πρώτης τάξης του δημοτικού από τους εκπαιδευτικούς ή το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ). Τα αποτελέσματα κατατάσσουν τα παιδιά σε προφίλ που χαρακτηρίζονται από σχολική ετοιμότητα ή σε εκείνα που χρειάζονται επιπλέον προετοιμασία προκειμένου να είναι έτοιμα για τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Το μειονέκτημά του, όμως, είναι ότι δεν περιλαμβάνει μια ολιστική αξιολόγηση του παιδιού, αφού λείπουν από τους τομείς αξιολόγησης σημαντικοί δείκτες της σχολικής ετοιμότητας, όπως είναι ο κοινωνικο-συναισθηματικός, κινητικός και γλωσσικός τομέας.

Σύμφωνα με τους Kantor και συν. (2011) και τους Norazilawati και συν. (2015), τα αναπτυξιακά εργαλεία και οι αναπτυξιακές κλίμακες αξιολόγησης συχνά επικαλύπτονται με τα εργαλεία σχολικής ετοιμότητας και είναι δύσκολο να γίνουν σαφείς οι διακρίσεις μεταξύ τους.

### **Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας στην Ελλάδα**

Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως προτείνεται βιβλιογραφικά, θα πρέπει να εστιάζει σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού και κυρίως να είναι συμβατή με το πρόγραμμα σπουδών εξυπηρετώντας τον σκοπό και τον στόχο της αξιολόγησης (Kennedy & Stonehouse, 2012). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με το Υ.ΠΑΙ.Θ. ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθήσει μια «πολυμεθοδική προσέγγιση», δηλ.. μια προσέγγιση που να αξιοποιεί πολλές και διαφορετικές μεθόδους και πηγές, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας του παιδιού (ΙΕΠ, 2017).

Στο Α.Π και ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου δεν γίνεται πουθενά αναφορά για τον τρόπο αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών με το τέλος της φοίτησής

τους στο νηπιαγωγείο. Αντίθετα, μέσω του ΙΕΠ γίνεται αναφορά για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών με συζητήσεις και συνεντεύξεις με τα παιδιά, μέσω του ατομικού φάκελου (portfolio), της παρατήρησης και των ειδικά οργανωμένων και σχεδιασμένων δραστηριοτήτων.

Μπορεί η κάθε μέθοδος (συζήτηση, ατομικός φάκελος, παρατήρηση) να παρουσιάζεται αυτόνομα, αλλά στην πράξη ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων προσφέρει μια σφαιρικότερη και πληρέστερη γνώση στον/την εκπαιδευτικό για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, αναγνωρίζοντας παράλληλα την πολυτροπικότητα στον τρόπο επικοινωνίας των παιδιών (Clark & Moss, 2010).

Ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων γίνεται δύσκολος, χρονοβόρος και συχνά ανεφάρμοστος για την πλειοψηφία των νηπιαγωγών, αφού οι καθημερινές απαιτήσεις της τάξης, τα οποιαδήποτε προβλήματα προσαρμογής παιδιών που συχνά παρουσιάζουν το πρώτο τρίμηνο της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο και ο μεγάλος αριθμός παιδιών στις τάξεις (συχνά φτάνουν τα 25 νήπια), καθιστά την οποιαδήποτε προσπάθεια καταγραφής και περιγραφής του προφίλ των παιδιών ουτοπία.

Επίσης, με βάση τις παραπάνω μεθόδους, οι νηπιαγωγοί καλούνται να αποτυπώσουν περιγραφικά τις επιδόσεις των παιδιών σε συγκεκριμένους τομείς, όπως είναι η γλώσσα, οι δεξιότητες γραμματισμού (ανάγνωση, γραφή, φωνολογική επίγνωση), τα μαθηματικά, ο κινητικός τομέας και ο κοινωνικό-συναισθηματικός τομέας, όπως αυτοί αναφέρονται στο Α. Π. του νηπιαγωγείου και να εντοπίσουν τυχόν δυσκολίες με έναν εμπειρικό και όχι ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο.

Στην Ελλάδα εντοπίστηκαν τρία τεστ αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας, το *Τεστ Σχολικής Ετοιμότητας για το Νηπιαγωγείο για παιδιά προσχολικής ηλικίας* (5-6 ετών) και το *Α' Τεστ*, τα οποία χορηγούνται από εκπαιδευτικό ή ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ ένα μόνο (η *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής*

*Ηλικίας*) συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς. Τα μόνα σταθμισμένα εργαλεία για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας είναι το *A' Τεστ* (Θωμαΐδου & Μαντούδης, 2006) και η *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012).

Το **Τεστ Σχολικής Ετοιμότητας για το Νηπιαγωγείο** [Anderhalter & Perney, 2006. Προσαρμογή στα ελληνικά Αρίδη (2010)], **για παιδιά προσχολικής ηλικίας(5-6 ετών)**, αξιολογεί το παιδί στους παρακάτω τομείς: λεξιλόγιο, αναγνώριση γραμμάτων, οπτική διάκριση, φωνημική διάκριση, κατανόηση και ερμηνεία, μαθηματικές γνώσεις. Η χορήγηση του σταθμισμένου εργαλείου γίνεται από τον εκπαιδευτικό ή από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (δηλ. λογοθεραπευτή, ψυχολόγο κλπ.). Στο τέλος προκύπτουν τέσσερα προφίλ σχολικής ετοιμότητας (σχολική ετοιμότητα πάνω από το Μ.Ο., σχολική ετοιμότητα στο Μ.Ο., σχολική ετοιμότητα σε οριακό επίπεδο ή πολύ χαμηλή σχολική ετοιμότητα). Ωστόσο, δεν έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό και δεν συμπεριλαμβάνει στην αξιολόγηση κρίσιμους αναπτυξιακούς τομείς, όπως για παράδειγμα οι κινητικές και οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Puccioni, 2014· Zuikowski et al., 2012).

Το **A' Τεστ** (Θωμαΐδου & Μαντούδης, 2006), αποτελεί ένα σύντομο (10') ανιχνευτικό εργαλείο για παιδιά 5-6 ετών, το οποίο αξιολογεί 7 τομείς: α) κριτική ικανότητα (κρίση), β) γλωσσικές αναλογίες, γ) αφαιρετική σκέψη (μαθηματικά), δ) οπτικοκινητικός συντονισμός (γραφή), ε) οπτική αντίληψη (ανάγνωση), στ) αδρή κινητικότητα (γυμναστική), ζ) ακολουθίες (γραπτή έκφραση). Χορηγείται από διαφορετικούς επαγγελματίες (παιδιάτρους, λογοθεραπευτές, αναπτυξιολόγους, ψυχολόγους κλπ.) που έρχονται σε επαφή με παιδιά 5-6 ετών. Οι επιδόσεις των παιδιών καταγράφονται σε μια τρισέλιδη αναφορά, αποτυπώνοντας σε ποιους τομείς ένα παιδί είναι στα τυπικά όρια για την ηλικία του, σε ποιους μπορεί να χρειάζεται

καλύτερη προετοιμασία και σε ποιους ίσως χρειάζεται να παραπεμφθεί σε κάποιον ειδικό. Ωστόσο, παραλείπεται η αξιολόγηση σημαντικών προγνωστικών δεικτών, όπως των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης.

**Η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας** (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012) αξιολογεί βασικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 5-6 ετών (γλωσσικές, μαθηματικές, κοινωνικές, κινητικές, αυτονομίας στη μάθηση) και αποτελεί τη μοναδική κλίμακα αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας, που συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Από την κλίμακα προκύπτουν οι επιδόσεις των παιδιών τόσο στους ξεχωριστούς τομείς, όσο και συνολικά, οι οποίες αντιστοιχούν σε εκατοστιαίες τιμές, κάνοντας δυνατή τη σύγκριση ενός παιδιού με το δείγμα στάθμισης και αναδεικνύοντας τις δυνατότητες και δυσκολίες τους.

Επίσης ένας άλλος τομέας πολύ σημαντικός είναι η διαγνωστική διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αυτή είναι χωρίς νομοθετικό πλαίσιο και έγκειται ουσιαστικά στην επιστημονική δεοντολογία και επιστημονική γνώση αυτού που διενεργεί την αξιολόγηση (Ράλλη και Τσαούση, υπό δημοσίευση). Όπως χαρακτηριστικά έχει επισημανθεί (Καρυτινού, 2016) οι ειδικοί επιστήμονες που θα διεξάγουν την αξιολόγηση, καλούνται να επιλέξουν τα πιο ακριβή και αποτελεσματικά μέσα αξιολόγησης, ανάμεσα σε πολλά τυπικά και άτυπα τεστ.

Ο φορέας που αναγνωρίζεται επίσημα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για να αξιολογήσει το επίπεδο σχολικής ετοιμότητας του παιδιού προσχολικής ηλικίας και, κατ' επέκταση, να εισηγηθεί την παραμονή και επανάληψη φοίτησης του παιδιού στο Νηπιαγωγείο είναι τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Η παραπομπή των παιδιών στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της περιοχής γίνεται είτε με πρωτοβουλία των γονέων, είτε



με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, ο οποίος, όμως, πρωτίστως, θα έχει τη σύμφωνη γνώμη και συνεργασία των γονέων για το σκοπό αυτό (Ν. 4823/2021, ΦΕΚ 136, τ. Α΄/03-08-2021). Όμως, ενώ το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει θεσπίσει επίσημα τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. να αποφασίζουν για τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας, οι κατά καιρούς εκδοθείσες εγκύκλιοι ή προεδρικά διατάγματα δεν αναφέρουν το ΠΩΣ θα αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα ή ΠΟΤΕ θα πρέπει να πραγματοποιείται αυτού του είδους η αξιολόγηση. Ουσιαστικά δεν καθορίζεται το πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας, προκειμένου να υπάρχει ένας κοινός και αποδεκτός, από την πολιτεία, τρόπος αξιολόγησης σε όλη τη χώρα.

Η διαγνωστική διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., περιλαμβάνει την ψυχολογική αξιολόγηση και την εκπαιδευτική αξιολόγηση, οι οποίες γίνονται από τους ψυχολόγους και τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης αντίστοιχα. Οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι δυνατόν να διαφέρουν για τις διαφορετικές περιπτώσεις των μαθητών, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, την ανταπόκρισή τους και την ικανότητα συνεργασίας τους. Εναπόκειται στον ειδικό επιστήμονα να επιλέξει το καταλληλότερο εργαλείο ώστε να διερευνήσει εξονυχιστικά το μαθησιακό, γνωστικό και αναπτυξιακό προφίλ των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ως προς τα μέσα αξιολόγησης, αυτά διακρίνονται σε «τυπικά» και σε «άτυπα». Τα τυπικά μέσα αξιολόγησης είναι τα σταθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων, όπως το «Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α΄ - Β΄ Δημοτικού» (Πόρποδας, 2007), το «Εργαλείο 3ο: Ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας, μέσω του αφηγηματικού λόγου, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας» (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007α), «Εργαλείο 4ο: Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης στο

Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο» (Μπεζεβέγκης και συν., 2007), «Εργαλείο 6ο: Ανίχνευση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας», (Χατζηχρήστου και συν., 2007), «Κριτήριο Γνωστικής Επάρκειας για παιδιά και εφήβους (Γωνίδα & Ιωσηφίδου, 2008), «Λ-α-Τ-ω Ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής επάρκειας» (Τζουριάδου και συν., 2008), «Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή – στάθμιση)» (Μπάρμπας και συν., 2008α), «Αθηνά Τεστ» (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011) κλπ. Σ' αυτά, η επίδοση του κάθε παιδιού συγκρίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας παιδιών ίδιας ηλικίας. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκρισή τους με τους συνομηλίκους τους. Κατά την εφαρμογή τους, οι αξιολογητές πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι τα παιδιά που αξιολογούνται, συγκρίνονται με μια ομάδα παιδιών που αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως προς την ηλικία, την εθνικότητα και, ίσως, την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση. Τα «άτυπα» μέσα αξιολόγησης (αυτοσχέδια φύλλα εργασιών) αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο εξέτασης της σχολικής ετοιμότητας. Μερικά από τα πλεονεκτήματά τους είναι ότι α) μπορούν να συνταχθούν εύκολα από τον γνωστικό τομέα του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και β) μπορούν να γίνονται συχνά και σύντομα. Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης ενέχουν τον κίνδυνο να είναι μονόπλευρα – δηλ. να αξιολογούν μέρος μόνο της ανάπτυξης του παιδιού – και υποκειμενικά.

Η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση, σύμφωνα με τη Ράλλη και Τσαούση (2023), γίνεται με την ευθύνη εξειδικευμένων (σχολικών) ψυχολόγων και είναι δυνατόν να περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα της ψυχολογικής συγκρότησης του παιδιού που είναι πιθανό να σχετίζονται με τις δυσκολίες που παρουσιάζει. Τέτοια

στοιχεία είναι π.χ. η νοημοσύνη, η αντίληψη, η σκέψη, η φωνολογική επίγνωση, η προσωπικότητα, η προσοχή, το οικογενειακό περιβάλλον κ.ά. Κατά την ψυχολογική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα (τυπικά μέσα αξιολόγησης – π.χ. WISC, WIPPSI, Achenbach κλπ.), τα οποία θεωρούνται έγκυρα και αξιόπιστα, αλλά και άτυπα μέσα, όπως η συνέντευξη ή η κλινική παρατήρηση, προκειμένου να εκτιμηθεί το προφίλ του συγκεκριμένου παιδιού. Με την ολοκλήρωση της ψυχολογικής αξιολόγησης, συντάσσεται έκθεση με το προφίλ του παιδιού.

Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας αναφέρεται στην αξιολόγηση εκείνη που γίνεται από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής προσχολικής εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με τα άτυπα μέσα αξιολόγησης που απορρέουν από το Α.Π. του νηπιαγωγείου, είτε με σταθμισμένα εργαλεία (τεστ) για συγκεκριμένους, όμως, τομείς / δεξιότητες (π.χ. μνήμη, προφορικός λόγος – π.χ. Λογόμετρο κλπ.). Με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός συντάσσει έκθεση, όπου παρουσιάζει το μαθησιακό προφίλ του παιδιού, όπως αυτό εκτιμήθηκε. Τα σταθμισμένα ελληνικά εργαλεία, που να αξιολογεί συνολικά το παιδί προσχολικής ηλικίας, είναι περιορισμένα.

Για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας ενός παιδιού, λαμβάνεται υπόψη η εικόνα του παιδιού στο νηπιαγωγείο, με τη συγγραφή από την πλευρά της νηπιαγωγού, μιας περιγραφικής έκθεσης των δυνατών και αδύνατων τομέων ανάπτυξης του παιδιού. Ουσιαστικά η άτυπη αυτή αξιολόγηση της νηπιαγωγού συμπληρώνει τη συνολική εικόνα του και σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το σχολείο.

## Σύνοψη

Στην παραπάνω ενότητα παρουσιάστηκαν τα εργαλεία αξιολόγησης σχολικής ετοιμότητας διεθνώς και στην Ελλάδα. Διεθνώς, χρησιμοποιούνται είτε αναπτυξιακά εργαλεία που χορηγούνται ατομικά, χωρίς να έχουν ως αποκλειστικό σκοπό την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας, αλλά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού σε διάφορους τομείς, είτε λίγα εργαλεία για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας μόνο.

Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας, σύμφωνα με το Υ.ΠΑΙ.Θ., βασίζεται είτε στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. να παράσχει γνωμάτευση, ή στους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης και τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου νηπιαγωγών για να βεβαιώσουν ότι το παιδί παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες για να παρακολουθήσει την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Υπάρχει πολύ περιορισμένος αριθμός εργαλείων που όμως είτε δεν περιλαμβάνουν όλους τους βασικούς τομείς, είτε δεν είναι σταθμισμένα στον ελληνικό πληθυσμό. Επομένως, ήταν πρόδηλη η ανάγκη της σχεδίασης και κατασκευής ενός εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας, που να είναι εύχρηστο, να συμπληρώνεται άμεσα χωρίς να χρειάζεται εξειδίκευση, να συμπεριλαμβάνει όλους τους κύριους τομείς που αναδεικνύονται μέσα από τη βιβλιογραφία ως κρίσιμοι για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ελληνικού πληθυσμού και να δίνει στον εκπαιδευτικό το προφίλ της επαρκούς σχολικής ετοιμότητας του παιδιού που αξιολόγησε.

## Κεφάλαιο 3

### Η παρούσα έρευνα

#### *Ερευνητικό κενό*

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ως προς τη *διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα*, ανέδειξε ότι υπάρχουν λίγα ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν τη διαφορετική οπτική (Kay, 2018· Niklas et al., 2018· Xie & Li, 2018). Και μάλιστα, δεν υπάρχει καμία έρευνα που να συγκρίνει ταυτόχρονα τις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο κατηγοριών (γενικής και ειδικής αγωγής). Στην Ελλάδα, υπάρχει ακόμη πιο περιορισμένο εύρος ερευνών που εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα. Έτσι, σκοπός της μελέτης είναι να χαρτογραφήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής διευρύνοντας τα λίγα υπάρχοντα ερευνητικά πορίσματα.

Ως προς τη *διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων με παιδιά Τ.Α. και Ε.Ε.Α.*, εντοπίστηκε ένας μικρός αριθμός ερευνών κυρίως για τα παιδιά Τ.Α. (Elliott & Bachman, 2018· Peterson et al., 2018· Xie & Li, 2018). Οι έρευνες που μελετούν τις αντιλήψεις των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών με Ε.Ε.Α. είναι περιορισμένες και ιδιαίτερα στην Ελλάδα (Παπαδήμα, 2017) και υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω μελέτη.

Ως προς την *αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας*, σε διεθνές επίπεδο χρησιμοποιούνται κυρίως αναπτυξιακές κλίμακες και κάποια εργαλεία συγκεκριμένα για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας. Στην Ελλάδα, μέχρι σήμερα, καμία επίσημη προσπάθεια δεν έχει καταγραφεί για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής δεν έχει κάνει καμία επίσημη

πρόταση ως προς το θέμα αυτό. Η ένδεια σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων για το σκοπό αυτό είναι πραγματικότητα και κάνει επιτακτικότερη την ανάγκη της ύπαρξης ενός τέτοιου. Ο σχεδιασμός και η κατασκευή της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. προκρίθηκε και για ένα επιπλέον λόγο: της «κατασκευής» μιας κλίμακας που οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αξιολογούν το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών τους για τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, αξιολογώντας όλους τους κρίσιμους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική ηλικία: του προφορικού λόγου, των δεξιοτήτων γραμματισμού, των μαθηματικών, των κινητικών, της αυτορρύθμισης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, δίνοντας το προφίλ της επαρκούς ή μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας.

Ως προς τη *χαρτογράφηση αναπτυξιακών επιδόσεων σχολικής ετοιμότητας των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α.*, τα διεθνή και ελληνικά δεδομένα αποτυπώνουν επιδόσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μεμονωμένες δεξιότητες (π.χ. προφορικός λόγος, δεξιότητες γραμματισμού) (Burchinal et al., 2020· Cirino et al., 2018· Elliott et al., 2019), χωρίς να υπάρχει μία συστηματική καταγραφή των επιδόσεων των παιδιών σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς το ίδιο χρονικό διάστημα και στα ίδια παιδιά. Επομένως, η παρούσα έρευνα στοχεύει να καλύψει το παραπάνω κενό με την για πρώτη φορά χαρτογράφηση στη χώρα μας του επιπέδου των δεξιοτήτων των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στο τέλος του Νηπιαγωγείου μέσα από μια πολυμεθοδική αξιολόγηση, αναδεικνύοντας δυνατότητες και δυσκολίες.

Ως προς την *ανάδειξη δεικτών σχολικής ετοιμότητας*, προηγούμενες έρευνες έχουν αναδείξει σημαντικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας που προβλέπουν την επιτυχή προσαρμογή και φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, όπως τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση, τη γραφή, τη φωνολογική επίγνωση τις μαθηματικές δεξιότητες τη λεπτή κινητικότητα τις κοινωνικές δεξιότητες τις δεξιότητες

αυτορρύθμισης (Burchinal et al., 2020· Cirino et al., 2018· Elliott et al., 2019· McClelland & Cameron, 2019 (Blair & Raver, 2014· Kharbanda & Gupta, 2014· Stievano & Valeti, 2013).

Στην Ελλάδα οι έρευνες διερευνούν τους κρίσιμους δείκτες, οι οποίοι συμβάλουν στην ομαλή σχολική προσαρμογή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Βογινδρούκας και συν., 2007· Μουζάκη και συν., 2008· Παπαδημητρίου, 2010· Ralli et al., 2017· Ράλλη, και συν., 2013). Ενώ, επομένως, υπάρχουν έρευνες που αναδεικνύουν τους προβλεπτικούς δείκτες σχολικής ετοιμότητας για την ομαλή σχολική προσαρμογή των παιδιών Τ.Α. στο δημοτικό σχολείο, η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι επιβεβαιώνει τις προηγούμενες μελέτες. Επιπλέον όμως, για πρώτη φορά αναδεικνύονται οι προβλεπτικοί δείκτες σχολικής ετοιμότητας για τα παιδιά Ε.Ε.Α. στην Ελλάδα, προσθέτοντας δεδομένα στην ελάχιστη διεθνή βιβλιογραφία.

#### *Σκοπός της έρευνας*

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι: (α) η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής (Γ.Α.) και Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) αλλά και των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Τ.Α.) και γονέων παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) για τη σχολική ετοιμότητα, (β) ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και ο ψυχομετρικός έλεγχος ενός νέου εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών, (γ) η χαρτογράφηση των αναπτυξιακών επιδόσεων σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση, (δ) η διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των αναγνωστικών συνηθειών των πρακτικών γονικής εμπλοκής και της σχέσης τους με τη σχολική ετοιμότητα παιδιών

προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών και (ε) η ανάδειξη προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας για την ομαλή σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.

*Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις*

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν:

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Γ.Α. και Ε.Α.) σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα παιδιών (ορισμός, ποιον αφορά, τρόπος αξιολόγησης κλπ.) προσχολικής ηλικίας;

*Αναμένεται* οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού ή /και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Landry et al., 2017· Malm, 2009· Παπαδήμα, 2017).

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων με παιδιά Τ.Α. αλλά και Ε.Ε.Α. για τη σχολική ετοιμότητα (ορισμός, ποιον αφορά, τρόπος αξιολόγησης κλπ.);

*Αναμένεται* οι γονείς να οριοθετούν τη σχολική ετοιμότητα ως την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού (Elliott & Bachman, 2018· Παπαδήμα, 2017· Peterson et al., 2018· Xie & Li, 2018).

Χαρακτηρίζεται το νέο εργαλείο (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.) από ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά (εσωτερικής συνέπειας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας);

Ποιες είναι οι αναπτυξιακές επιδόσεις σχολικής ετοιμότητας των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. σύμφωνα με πολυμεθοδική προσέγγιση;

*Αναμένεται* τα παιδιά Τ.Α. να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε όλους τους τομείς σχολικής ετοιμότητας σε σχέση με τα παιδιά Ε.Ε.Α (Burchinal et al., 2020· Cirino et al., 2018· Elliott et al., 2019).



Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, το επίπεδο γονικής εμπλοκής και οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων με παιδιά Τ.Α. και Ε.Ε.Α.;

*Αναμένεται* το οικογενειακό περιβάλλον, οι πρακτικές γονικής εμπλοκής και οι αναγνωστικές συνήθειες για την ομάδα των παιδιών Τ.Α. να αξιολογηθούν σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με την ομάδα των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Korucu and Schmitt, 2020).

Συσχετίζεται το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, το επίπεδο γονικής εμπλοκής και οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών;

*Αναμένεται* το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, το επίπεδο γονικής εμπλοκής και οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων με παιδιά Τ.Α. να συσχετίζεται με τις επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας (Hoffman et al., 2020· Kreider et al., 2011).

Ποιοι είναι οι προβλεπτικοί δείκτες σχολικής ετοιμότητας για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών Τ.Α. και ΕΕΑ στην Α΄ Δημοτικού μέσα από διαχρονική μελέτη;

*Αναμένεται* ο προφορικός λόγος, οι δεξιότητες γραμματισμού, οι κινητικές δεξιότητες, οι κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτορρύθμισης να αποτελέσουν σημαντικούς προβλεπτικούς δείκτες των επιδόσεων των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις αντίστοιχες δεξιότητες των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού (Brown et al., 2010· Cameron et al., 2012· Μανωλίτσης, 2016· Pitchford et al., 2016· Ράλλη και συν., 2013· Ράλλη και συν., 2016).

## Κεφάλαιο 4

### Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών

#### Εισαγωγή

Έχοντας υπόψη το γεγονός ότι η σχολική ετοιμότητα έχει τρισδιάστατη υπόσταση – ετοιμότητα παιδιού, ετοιμότητα σχολείου, ετοιμότητα οικογένειας – θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν, αρχικά, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα, αφού αυτοί αποτελούν έναν από τους βασικούς παράγοντες του σχολείου. Επίσης, όπως φάνηκε και από τη βιβλιογραφική διερεύνηση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη σχολική ετοιμότητα λίγο έχουν διερευνηθεί. Επομένως, στόχος αυτής της ενότητας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη σχολική ετοιμότητα.

#### Μέθοδος

##### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 80 εκπαιδευτικοί, 40 γενικής αγωγής (Γ.Α.) και 40 ειδικής αγωγής (Ε.Α.). Από τους 40 εκπαιδευτικούς Γ.Α. (32 ήταν γυναίκες και 8 ήταν άνδρες), οι 25 υπηρετούσαν σε 2/θέσια νηπιαγωγεία και οι 15 σε μονοθέσια. Όλοι οι 40 εκπαιδευτικοί Ε.Α. (25 ήταν γυναίκες και 15 άνδρες) υπηρετούσαν σε μονοθέσια νηπιαγωγεία, τα οποία επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, με βάση τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκονταν, προκειμένου το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό. Έτσι, 48 νηπιαγωγεία (60%) ήταν

σε αστικές περιοχές, 16 νηπιαγωγεία (20%) ήταν από ημιαστικές και 16 από αγροτικές (20%). Οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν ήταν, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί των παιδιών που αξιολογήθηκαν, αφού οι ίδιοι ενεπλάκησαν στη όλη διαδικασία της έρευνας και συναίνεσαν στη συμμετοχή τους. Όπου υπήρχε ένδεια αντιπροσώπευσης της περιοχής του σχολείου, δηλαδή όπου δεν υπήρχε ικανοποιητικό δείγμα εκπαιδευτικών π.χ. από αγροτικές περιοχές, συμμετείχαν άλλοι εκπαιδευτικοί των ίδιων ή όμορων σχολείων της ίδιας περιοχής.

### *Εργαλεία*

**Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα:** Για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα σχεδιάστηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα 1) που αποτελούνταν από επτά ερωτήσεις. Τρεις ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου: (α) τι είναι η σχολική ετοιμότητα, (β) σε τι είναι σημαντική η σχολική ετοιμότητα, (γ) με ποιους τρόπους μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα. Κάθε εκπαιδευτικός έδωσε μόνο μία απάντηση σε κάθε ερώτηση, χωρίς να τους έχει υποδειχθεί κάτι αντίστοιχο από την ερευνήτρια.

Οι υπόλοιπες τέσσερις είναι κλειστού τύπου: (α) είναι σημαντική η σημασία της, (β) ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα, (γ) μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα, (δ) από ποιον αξιολογείται η σχολική ετοιμότητα.

### *Διαδικασία*

Η έρευνα έλαβε άδεια από το Υπουργείο Παιδείας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας και την άμεση και απρόσκοπτη πρόσβαση της ερευνήτριας στις σχολικές μονάδες χρειάστηκε η έκδοση της σχετικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας και

Θρησκευμάτων, κατόπιν σχετικής εισήγησης του αρμόδιου τμήματος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μετά από τη συνεργασία της ερευνήτριας με το ΙΕΠ, εκδόθηκε η αντίστοιχη άδεια διεξαγωγής της έρευνας (Αρ. Πρωτ.: Φ15/1779/9858/Δ1/20-01-2017) και η αντίστοιχη αδειοδότηση επέκτασης της έρευνας (Αρ. Πρωτ.: Φ15/24819/37270/Δ1/05-03-2018), αφού η έρευνα ήταν διαχρονική (Παράρτημα 2).

Επίσης, έγινε από την ερευνήτρια ενημέρωση του σχολείου για τη συμμετοχή τους στην έρευνα στους Διευθυντές με ενημερωτική επιστολή (βλ. παράρτημα 3) από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν από την ερευνήτρια για τη συμμετοχή τους στην έρευνα με επιστολή (βλ. παράρτημα 4), στην οποία περιγραφόταν ο σκοπός της έρευνας, η διαδικασία της και τα οφέλη από αυτή τη συμμετοχή, η οποία ήταν εθελοντική και με την επιβεβαίωση ότι θα τηρηθεί το απόρρητο, συναίνεσαν και εγγράφως στη συμμετοχή τους. Έτσι, τους διανεμήθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο και συμπλήρωσαν.

### **Αποτελέσματα**

Παρακάτω περιγράφονται τα αποτελέσματα σε υποενότητες που αντιστοιχούν στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

#### **«Τι είναι η σχολική ετοιμότητα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς»**

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. κωδικοποιήθηκαν σε έξι κατηγορίες. (α) κατάκτηση βασικών γνώσεων, (β) κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού (γ) επαρκή προετοιμασία, (δ) κατάλληλη συμπεριφορά, (ε) επαρκής προφορικός λόγος (ζ) συγκέντρωση προσοχής (Πίνακας 4.1). Οι διαφορές μεταξύ των

απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Γ.Α. και Ε.Α.) ως προς τις αντιλήψεις τους για τη σχολική ετοιμότητα ήταν στατιστικά σημαντικές [ $\chi^2(5)=3,44$   $p<0,05$ ].

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς Γ.Α. το 27,5% ορίζει τη σχολική ετοιμότητα ως επαρκή προετοιμασία, ενώ 25% την ορίζει ως γνώση δεξιοτήτων γραμματισμού. Ένα μικρότερο ποσοστό (15%) των εκπαιδευτικών καθορίζει τη σχολική ετοιμότητα ως επαρκή προφορικό λόγο και βασικές γνώσεις, 10% την ορίζει ως ικανότητα συνεργασίας, ενώ 7,5% την προσδιορίζει ως επαρκές επίπεδο κατανόησης / παρακολούθησης.

#### Πίνακας 4.1

*Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α και Ε.Α ως προς το ερώτημα: «Τι είναι η σχολική ετοιμότητα»*

<b>Απαντήσεις εκπαιδευτικών</b>	<b>Γενικής Αγωγής N (%)</b>	<b>Ειδικής Αγωγής N (%)</b>
<b>Να έχουν κατακτήσει βασικές γνώσεις</b>	6 (15%)	4 (10%)
<b>Να έχουν κατακτήσει δεξιότητες γραμματισμού</b>	10 (25%)	-
<b>Να έχουν λάβει επαρκή προετοιμασία</b>	11 (27,5%)	5 (12,5%)
<b>Να έχουν επαρκή ικανότητα συνεργασίας (κατάλληλη συμπεριφορά)</b>	4 (10%)	12 (30%)
<b>Να έχουν επαρκή προφορικό λόγο</b>	6 (15%)	6 (15%)
<b>Να έχουν επαρκές επίπεδο κατανόησης / παρακολούθησης (συγκέντρωση προσοχής)</b>	3 (7,5%)	13 (32,5%)

Από την άλλη πλευρά το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Ε.Α. (32,5%) ορίζει τη σχολική ετοιμότητα ως επαρκή ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, ενώ το 30% ως ικανότητα συνεργασίας και 15% αναφέρεται στον επαρκή προφορικό λόγο, 12,5% στην επαρκή προετοιμασία, ενώ 10% αναφέρεται στην κατάκτηση βασικών γνώσεων.

Αξιοσημείωτο είναι ότι εκπαιδευτικοί Ε.Α. δεν αναφέρθηκαν καθόλου στη γνώση των δεξιοτήτων γραμματισμού (Πίνακας 4.1).

**«Είναι σημαντική η σχολική ετοιμότητα; Ναι, όχι και γιατί;» (σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς)**

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν στο παραπάνω ερώτημα και όλοι (100%) απάντησαν ότι τη θεωρούν σημαντική. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. που αιτιολογούσαν γιατί η σχολική ετοιμότητα είναι σημαντική κωδικοποιήθηκαν σε επτά κατηγορίες.: (α) την ομαλή φοίτηση των παιδιών, (β) την ακαδημαϊκή επιτυχία, (γ) τη γενικότερη επιτυχία του παιδιού, (δ) την καλύτερη κατάκτηση των σχολικών δεξιοτήτων, (ε) την ανάπτυξη του παιδιού, (στ) την εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης και (ζ) την επικοινωνία με άλλους (Πίνακας 4.2). Οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Γ.Α. και Ε.Α.) ως προς τις αντιλήψεις τους για τη σημαντικότητα της σχολικής ετοιμότητας ήταν στατιστικά σημαντικές [ $\chi^2(6)=52,825$   $p<0,001$ ].

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.2, για τους εκπαιδευτικούς Γ.Α., 52,5% αυτών θεωρούν τη σχολική ετοιμότητα σημαντική για την ομαλή φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό, 27,5% τη θεωρούν σημαντική για τη γενικότερη επιτυχία του παιδιού και 10% για την ακαδημαϊκή του επιτυχία και για την καλύτερη κατάκτηση σχολικών δεξιοτήτων.

Για τους εκπαιδευτικούς Ε.Α., 30% αναφέρεται στην ομαλή φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό, 22,5% αναφέρεται στην καλύτερη κατάκτηση σχολικών δεξιοτήτων, 17,5% κάνει λόγο για την ανάπτυξη του παιδιού, 12,5% στην επικοινωνία με άλλους, 10% αναφέρεται στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης, ενώ 7,5% κάνει λόγο για την ακαδημαϊκή του επιτυχία.

## Πίνακας 4.2

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α και Ε.Α ως προς το ερώτημα: «Νομίζετε ότι η σχολική ετοιμότητα είναι σημαντική; Γιατί;»

Απαντήσεις εκπαιδευτικών	Γενικής Αγωγής N (%)	Ειδικής Αγωγής N (%)
Στην ομαλή φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό	21 (52,5%)	12 (30%)
Στην ακαδημαϊκή του επιτυχία	4 (10%)	3 (7,5%)
Στην γενικότερη επιτυχία του παιδιού	11 (27,5%)	-
Στην καλύτερη κατάκτηση σχολικών δεξιοτήτων	4 (10%)	9 (22,5%)
Στην ανάπτυξη του παιδιού	-	7 (17,5%)
Στην επικοινωνία με άλλους	-	5 (12,5%)
Να μάθει να γράφει και να διαβάζει	-	4 (10%)

### «Ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς»

Στο ερώτημα «Ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. αποτυπώνονται στον Πίνακα 4.3. Οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Γ.Α. και Ε.Α.) ως προς το ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα ήταν στατιστικά σημαντικές [ $\chi^2(2)=8,125$   $p<0,05$ ].

Έτσι, οι περισσότεροι (50%) εκπαιδευτικοί Γ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το παιδί μόνο. Σε λίγο μικρότερο ποσοστό (40%) θεωρούν ότι αφορά την οικογένειά του ενώ μόνο ένα 10% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το σχολείο.

Αντίθετα, οι περισσότεροι (47,5%) εκπαιδευτικοί Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά την οικογένεια, ενώ το 27,5% των εκπαιδευτικών Ε.Α. θεωρούν ότι αφορά το σχολείο. Τέλος, 25% των εκπαιδευτικών Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το παιδί μόνο.

### Πίνακας 4.3

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α και Ε.Α ως προς το ερώτημα: «ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα»

Απαντήσεις	Γενικής Αγωγής N (%)	Ειδικής Αγωγής N (%)
Το παιδί μόνο	20 (50%)	10 (25%)
Την οικογένεια	16 (40%)	19 (47,5%)
Το σχολείο	4 (10%)	11 (27,5%)

**«Μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα; Αν ναι, από ποιον;»**

(σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς)

Στο ερώτημα «Μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα;», στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, δηλώνουν ότι μπορεί να αξιολογηθεί.

Στη συνέχεια του ερωτήματος, «Από ποιον μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. κωδικοποιήθηκαν σε έξι κατηγορίες (Πίνακας 4.4). Έτσι, η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον παιδαγωγό Ε.Α., από τον παιδαγωγό Γ.Α., από τον ψυχολόγο, τον κοινωνικό λειτουργό, από τον παιδίατρο/αναπτυξιολόγο και από τον παιδοψυχίατρο. Οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Γ.Α. και Ε.Α.) ως προς το από ποιον μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα ήταν στατιστικά σημαντικές [ $\chi^2(5)=53,65$   $p<0,001$ ].

Η σχολική ετοιμότητα, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς Γ.Α. (70% ) μπορεί να αξιολογηθεί από τον παιδαγωγό Ε.Α., ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (30% ) δήλωσαν ότι μπορεί να αξιολογηθεί από τον παιδαγωγό Γ.Α.



Από την άλλη πλευρά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ε.Α. (32,5%) θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από παιδοψυχίατρο, 20% από παιδαγωγό Γ.Α., 15% από παιδαγωγό Ε.Α., 12,5% από παιδίατρο/αναπτυξιολόγο και 10% από ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό.

#### Πίνακας 4.4

*Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. ως προς το ερώτημα: «Από ποιον μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα»*

Απαντήσεις	Γενικής Αγωγής N (%)	Ειδικής Αγωγής N (%)
Παιδαγωγός Γενικής Αγωγής	12 (30%)	8 (20%)
Παιδαγωγός Ειδικής Αγωγής	28 (70%)	6 (15%)
Ψυχολόγος	-	4 (10%)
Κοινωνικός Λειτουργός	-	4 (10%)
Παιδίατρος/Αναπτυξιολόγος	-	5 (12,5%)
Παιδοψυχίατρος	-	13 (32,5%)

**«Με ποιους τρόπους μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα»,  
(σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς)**

Στο ερώτημα «Με ποιους τρόπους μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες (Πίνακας 4.5). Έτσι, η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από (α) ένα αξιόπιστο εργαλείο, (β) από το portfolio και (γ) από ένα κέντρο αξιολόγησης. Οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Γ.Α. και Ε.Α.) ως προς τους τρόπους αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας ήταν στατιστικά σημαντικές [ $\chi^2(2)=4,605$   $p<0,05$ ].

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γ.Α. (52,5%) δήλωσαν ότι μπορεί να αξιολογηθεί με ένα αξιόπιστο εργαλείο. Ένα μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Γ.Α. (27,5%) αναφέρθηκε σε κέντρο αξιολόγησης και τέλος στο portfolio (20%).

Για τους εκπαιδευτικούς Ε.Α., ο κυρίαρχος τρόπος αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας είναι το κέντρο αξιολόγησης (41,3%). Έπονται το αξιόπιστο εργαλείο (28,3%) και το portfolio (30,4%).

#### Πίνακας 4.5

*Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. ως προς το ερώτημα: «Με ποιους τρόπους μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα»*

<b>Απαντήσεις εκπαιδευτικών</b>	<b>Γενικής Αγωγής N (%)</b>	<b>Ειδικής Αγωγής N (%)</b>
<b>Εργαλείο</b>	21 (52,5%)	13 (28,3%)
<b>Portfolio</b>	8 (20%)	14 (30,4%)
<b>Κέντρο αξιολόγησης</b>	11 (27,5%)	19 (41,3%)

#### Σύνοψη

Συνοπτικά, περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γ.Α. όριζαν τη σχολική ετοιμότητα ως κατάκτηση βασικών γνώσεων, επαρκή προετοιμασία, ικανότητα συνεργασίας (κατάλληλη συμπεριφορά), επαρκή προφορικό λόγο και στο επαρκές επίπεδο κατανόησης / παρακολούθησης (συγκέντρωση προσοχής) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. Ενώ αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ε.Α. όριζαν τη σχολική ετοιμότητα ως επαρκή ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. δεν αναφέρθηκαν καθόλου στη γνώση των δεξιοτήτων γραμματισμού. Παρόμοια

ευρήματα ως προς το τι είναι η σχολική ετοιμότητα αναδείχθηκαν και από άλλες ερευνητικές μελέτες (Αρίδη-Παυλίδη, 2011· Παπαδήμα, 2017· Peterson et al., 2018).

Επίσης, περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γ.Α. θεωρούν τη σχολική ετοιμότητα σημαντική για την ακαδημαϊκή του επιτυχία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. Αντίθετα, περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ε.Α. θεωρούν τη σχολική ετοιμότητα σημαντική για την καλύτερη κατάκτηση σχολικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν ανευρέθηκαν από την ερευνήτρια αντίστοιχα ευρήματα σε άλλες ερευνητικές μελέτες.

Επιπλέον, περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά τον παιδί μόνο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α., ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το σχολείο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν ανευρέθηκαν από την ερευνήτρια αντίστοιχα ευρήματα σε άλλες ερευνητικές μελέτες.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, τόσο της Γ.Α. όσο και της Ε.Α., δηλώνουν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί. Όμως, περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Παιδαγωγό Γ.Α. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν ανευρέθηκαν από την ερευνήτρια αντίστοιχα ευρήματα σε άλλες ερευνητικές μελέτες.

Τέλος, περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από ένα κέντρο αξιολόγησης ή με το portfolio σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά σε όλα τα ερωτήματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α.

Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν ανευρέθηκαν από την ερευνήτρια αντίστοιχα ευρήματα σε άλλες ερευνητικές μελέτες.

## Κεφάλαιο 5

### Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σχολική ετοιμότητα

#### Εισαγωγή

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος της σχολικής ετοιμότητας, όπως καταγράφηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας, αναδείχθηκε η σημαντικότητα του παράγοντα «γονείς» ως προς τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών τους. Η βιβλιογραφία έχει διερευνήσει σε μικρό βαθμό τις απόψεις των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα ενώ δεν εντοπίστηκαν ερευνητικές μελέτες που να αναδεικνύουν τις απόψεις των γονέων με παιδιά Ε.Ε.Α. Επομένως, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων με παιδιά Τ.Α. αλλά και των γονέων με παιδιά με Ε.Ε.Α. ως προς το θέμα της σχολικής ετοιμότητας.

#### Μέθοδος

##### *Συμμετέχοντες*

Οι συμμετέχοντες ήταν 280 συνολικά γονείς (200 με παιδιά Τ.Α. και 80 με παιδιά ΕΕΑ). Από αυτούς, 120 ήταν οι μητέρες των παιδιών Τ.Α., 80 πατέρες παιδιών Τ.Α., 55 πατέρες παιδιών ΕΕΑ και 25 μητέρες παιδιών ΕΕΑ.

Το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων των παιδιών Τ.Α. ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό (42,5%) Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, ενώ το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων των παιδιών με Ε.Ε.Α. ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό (62,5%) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για τις μητέρες των παιδιών Τ.Α., η πλειοψηφία τους ήταν Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (39,5%). Το ίδιο ισχύει και για τις μητέρες των παιδιών με Ε.Ε.Α., σε ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό (73,8%).

Συγκεκριμένα ως προς το επάγγελμα, οι πατέρες των παιδιών Τ.Α. κυρίως ήταν «Δημόσιοι Υπάλληλοι» (41,5%) με δεύτερη κατηγορία να είναι αυτή των «Ιδιωτικών Υπαλλήλων» (32,5%). Αντίθετα, στους πατέρες των παιδιών με Ε.Ε.Α. η πλειοψηφία δηλώνει ότι είναι «Ιδιωτικοί Υπάλληλοι» (61%), ενώ με μεγάλη διαφορά δεύτερη είναι η κατηγορία των «Δημοσίων Υπαλλήλων» (20%). Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των μητέρων των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. είναι «Ιδιωτικοί Υπάλληλοι» (55,5% & 76,3% αντίστοιχα).

Τα επαγγέλματα των γονέων με παιδιά Τ.Α. και Ε.Ε.Α. φαίνονται στο γράφημα 5.1. και στο γράφημα 5.2. αντίστοιχα (βλ. παράρτημα 5).

### *Εργασία*

#### **Ερωτηματολόγιο γονέων για τη σχολική ετοιμότητα**

Για τους σκοπούς της έρευνας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 6). Σκοπός του ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα. Συνολικά το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 52 ερωτήσεις. Οι πρώτες 19 ερωτήσεις περιλαμβάνουν δημογραφικά στοιχεία, ενώ οι ερωτήσεις 20-27 διερευνούν τις αντιλήψεις των γονέων ως προς τη σχολική ετοιμότητα. Οι τέσσερις (4) είναι ανοιχτού τύπου ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις (4) βαθμολογούνται με 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1-5). Η βαθμολόγηση για κάθε ερώτηση ξεκινά από το 1 (ποτέ ή σχεδόν ποτέ) και φθάνει στο 5 (πάντα).

### *Διαδικασία*

Οι γονείς, αρχικά, κλήθηκαν από την ερευνήτρια για τη συμμετοχή τους στην έρευνα με επιστολή (βλ. Παράρτημα 7), η οποία τους παραδόθηκε από τους/τις Προϊσταμένους/ες των Νηπιαγωγείων και στην οποία περιγραφόταν ο σκοπός της

έρευνας, η διαδικασία της και τα οφέλη από αυτή τη συμμετοχή, η οποία ήταν και εθελοντική. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε μία δια ζώσης συνάντηση της ερευνήτριας με τους γονείς, στην οποία υπήρξε ρητή δέσμευση από την ίδια ότι θα τηρηθεί το απόρρητο και ενημερώθηκαν για τα πιθανά οφέλη των παιδιών τους αλλά και όλης της σχολικής κοινότητας από τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Αφού συζητήθηκαν ορισμένες παράμετροι, αναστολές και απορίες τους, συναίνεσαν και εγγράφως στη συμμετοχή τους. Έτσι, τους διανεμήθηκαν τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια, τα οποία και συμπλήρωσαν.

### **Αποτελέσματα**

#### **«Τι είναι η σχολική ετοιμότητα σύμφωνα με τους γονείς»**

Οι γονείς ερωτήθηκαν στο ερώτημα «Τι είναι η σχολική ετοιμότητα». Οι απαντήσεις των γονέων με παιδιά Τ.Α. και με παιδιά Ε.Ε.Α. κωδικοποιήθηκαν σε έξι κατηγορίες. Να έχουν (α) κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις / γνώση γραμμάτων και αριθμών, (β) επαρκή προφορικό λόγο, (γ) κατάλληλη συμπεριφορά, (δ) επαρκή προετοιμασία για το δημοτικό, (ε) να κατανοούν το μάθημα / θυμάται, (στ) επαρκές επίπεδο συγκέντρωσης προσοχής. Οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των γονέων (με παιδιά Τ.Α. και με παιδιά Ε.Ε.Α.) ως προς τις αντιλήψεις τους για τη σχολική ετοιμότητα ήταν στατιστικά σημαντικές [ $\chi^2(5)=72,071$   $p<0,001$ ].

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.1. το 38,5% γονέων με παιδιά Τ.Α. απάντησαν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά την κατάκτηση των απαραίτητων γνώσεων (γράμματα και αριθμοί), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (17,5%) απάντησε ότι η σχολική ετοιμότητα σχετίζεται με την επαρκή προετοιμασία για το δημοτικό. Επίσης, 15,5% θεωρεί ότι η σχολική ετοιμότητα σημαίνει τα παιδιά να έχουν επαρκές επίπεδο κατανόησης, 14,5% να έχουν επαρκή ικανότητα συνεργασίας (κατάλληλη

συμπεριφορά) και 7% να έχουν επαρκή προφορικό λόγο και να έχουν επαρκές επίπεδο παρακολούθησης (συγκέντρωση προσοχής).

Οι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. απάντησαν ότι πρωτίστως (26,3%) η σχολική ετοιμότητα αφορά την κατάλληλη συμπεριφορά (Πίνακας 5.1), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (21,3%) απάντησε ότι η σχολική ετοιμότητα σχετίζεται με την επαρκή προετοιμασία για το δημοτικό. 20% θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το επαρκές επίπεδο παρακολούθησης (συγκέντρωση προσοχής), 17,5% αφορά στο να έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις / γνώση γραμμάτων και αριθμών και 15% στο να έχουν επαρκές επίπεδο κατανόησης / μνήμης.

### Πίνακας 5.1

*Οι αντιλήψεις των γονέων παιδιών Τ.Α. και με Ε.Ε.Α. ως προς το ερώτημα: «Τι είναι η σχολική ετοιμότητα»*

<b>Απαντήσεις γονέων</b>	<b>Γονείς με παιδιά Τ.Α. N (%)</b>	<b>Γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. N (%)</b>
<b>Να έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις / γνώση γραμμάτων και αριθμών</b>	77 (38,5%)	14 (17,5%)
<b>Να έχουν επαρκή προφορικό λόγο</b>	14 (7%)	-
<b>Να έχουν λάβει επαρκή προετοιμασία</b>	35 (17,5%)	17 (21,2%)
<b>Να έχουν επαρκή ικανότητα συνεργασίας (κατάλληλη συμπεριφορά)</b>	29 (14,5%)	21 (26,3%)
<b>Να έχουν επαρκές επίπεδο κατανόησης / μνήμης</b>	31 (15,5%)	12 (15%)
<b>Να έχουν επαρκές επίπεδο παρακολούθησης (συγκέντρωση προσοχής)</b>	14 (7%)	16 (20%)



**«Ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα» (σύμφωνα με τους γονείς)**

Στο ερώτημα «Ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα», οι απαντήσεις των γονέων με παιδιά Τ.Α. και ΕΕΑ αποτυπώνονται στον Πίνακα 5.2. Οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των γονέων (με παιδιά Τ.Α. και με παιδιά Ε.Ε.Α.) ως προς το ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα ήταν στατιστικά σημαντικές [ $\chi^2(1)=8,929$   $p<0,05$ ].

Έτσι, οι περισσότεροι γονείς (77%) με παιδιά Τ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά κυρίως το παιδί, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (23%) υποστηρίζει ότι αφορά στην οικογένειά του.

Αντίθετα, οι περισσότεροι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. (86,3%) θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά την οικογένεια και λιγότερο το παιδί (13,8%).

**Πίνακας 5.2**

*Οι αντιλήψεις των γονέων παιδιών Τ.Α. και με Ε.Ε.Α. στο ερώτημα «Ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα»*

<b>Απαντήσεις γονέων</b>	<b>Γονείς με παιδιά Τ.Α. N (%)</b>	<b>Γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. N (%)</b>
Το παιδί μόνο	154 (77%)	11 (13,8%)
Την οικογένεια	46 (23%)	69 (86,3%)

**«Μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα; Αν ναι, από ποιον;»**

**(σύμφωνα με τους γονείς)**

Στο ερώτημα «Μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα;», στο σύνολό τους οι γονείς, τόσο με παιδιά Τ.Α. όσο και με παιδιά ΕΕΑ, δηλώνουν ότι μπορεί να αξιολογηθεί.

Οι απαντήσεις των γονέων και των δύο ομάδων στο ερώτημα από ποιον μπορεί να αξιολογηθεί κωδικοποιήθηκαν σε επτά κατηγορίες: (α) παιδαγωγό γενικής

αγωγής, (β) παιδαγωγό ειδικής αγωγής, (γ) ψυχολόγο, (δ) κοινωνικό λειτουργό, (ε) λογοθεραπευτή, (στ) παιδίατρο/αναπτυξιολόγο, (ζ) παιδοψυχίατρο (Πίνακας 5.3). Οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των γονέων (με παιδιά Τ.Α. και με παιδιά Ε.Ε.Α.) ως προς το από ποιον μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα ήταν στατιστικά σημαντικές [ $\chi^2(1)= 2,8$   $p<0,05$ ].

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.3 οι περισσότεροι γονείς με παιδιά Τ.Α. (64%) θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Εκπαιδευτικό Γ.Α. ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (25,5%) από τον Εκπαιδευτικό Ε.Α.

Επιπλέον, σε αντίθεση με τους γονείς παιδιών Τ.Α., το 76,3% των γονέων με παιδιά Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Παιδαγωγό Ε.Α., 8,8% από τον παιδίατρο/αναπτυξιολόγο και τον παιδοψυχίατρο και μόλις 6,3% αναφέρεται στον Εκπαιδευτικό Γ.Α.

### Πίνακας 5.3

*Οι αντιλήψεις των γονέων παιδιών Τ.Α. και με Ε.Ε.Α. στο ερώτημα «Ποιος αξιολογεί τη σχολική ετοιμότητα»*

<b>Απαντήσεις γονέων</b>	<b>Γονείς με παιδιά Τ.Α. N (%)</b>	<b>Γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. N (%)</b>
<b>Παιδαγωγό Γ.Α.</b>	128 (64%)	5 (6,3%)
<b>Παιδαγωγό Ε.Α.</b>	51 (25,5%)	61 (76,3%)
<b>Ψυχολόγο</b>	10 (5%)	-
<b>Κοιν. Λειτουργό</b>	5 (2,5%)	-
<b>Λογοθεραπευτή</b>	6 (3%)	-
<b>Παιδίατρο/Αναπτυξιολόγο</b>	-	7 (8,8%)
<b>Παιδοψυχίατρο</b>	-	7 (8,8%)

## Σύνοψη

Συνοπτικά, περισσότεροι γονείς με παιδιά Τ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά την κατάκτηση των απαραίτητων γνώσεων και το επαρκές επίπεδο κατανόησης / μνήμης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες (Danby et al., 2012· Hutcher et al., 2012· Jose et al., 2022). Αντίθετα, περισσότεροι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά την επαρκή προετοιμασία, την επαρκή ικανότητα συνεργασίας (κατάλληλη συμπεριφορά) και το επαρκές επίπεδο παρακολούθησης (συγκέντρωση προσοχής). Για την συγκεκριμένη ομάδα γονέων (γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α.) δεν υπάρχει αντίστοιχο εύρημα από άλλες μελέτες.

Επίσης, περισσότεροι γονείς με παιδιά Τ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το παιδί μόνο, σε σχέση με τους γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. Αντίθετα, περισσότεροι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά την οικογένεια μόνο, σε σχέση με τους γονείς με παιδιά Τ.Α. Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν υπάρχει αντίστοιχο εύρημα από άλλες μελέτες.

Ακόμη, περισσότεροι γονείς με παιδιά Τ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Παιδαγωγό Γ.Α., σε σχέση με τους γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. Αντίθετα, περισσότεροι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Παιδαγωγό Ε.Α., σε σχέση με τους γονείς με παιδιά Τ.Α. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γονείς με παιδιά Τ.Α., επιπλέον της αναφοράς τους στους παιδαγωγούς Γ.Α. και Ε.Α., αναφέρουν τους ψυχολόγους, λογοθεραπευτές και κοινωνικούς λειτουργούς, ως πρόσωπα που θα μπορούσαν να αξιολογήσουν τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών τους, ενώ οι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. αναφέρουν επιπλέον τους αναπτυξιολόγους και παιδοψυχιάτρους. Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν υπάρχει αντίστοιχο εύρημα από άλλες

μελέτες. Επίσης, δεν εντοπίστηκαν ερευνητικά ευρήματα που να αναδεικνύουν τις απόψεις των γονέων με παιδιά Ε.Ε.Α. ως προς τη σχολική ετοιμότητα.

## Κεφάλαιο 6

### Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Κλίμακας Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)

Όπως καταγράφηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, υπάρχει ένδεια εκπαιδευτικού εργαλείου που να αξιολογεί τη σχολική ετοιμότητα. Στο κενό αυτό έρχεται να ανταποκριθεί το συγκεκριμένο κεφάλαιο, όπου θα παρουσιαστεί ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και ο έλεγχος των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών ενός νέου εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας της Κλίμακας Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.).

Στο ερώτημα του ποια μορφή θα έχει το νέο εργαλείο, οι λόγοι επιλογής της κλίμακας ως εργαλείο για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας υπαγορεύτηκε από τα παρακάτω:

Οι κλείδες παρατήρησης, τα εξατομικευμένα τεστ και οι κλίμακες έχουν χρησιμοποιηθεί συχνά στην αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι τεχνικές παρατήρησης δεν είναι τόσο ακριβείς όσο οι τυποποιημένες δοκιμασίες, είναι υποκειμενικές, αδόμητες και χρονοβόρες (McCloskey & Perkins, 2013). Επίσης, τα εξατομικευμένα τεστ, αν και είναι αντικειμενικά και λεπτομερή σε ό, τι αξιολογούν, εντούτοις είναι χρονοβόρα και συχνά χρειάζονται εξειδίκευση για να χορηγηθούν.

Οι κλίμακες (Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων), από την άλλη πλευρά, παραμένουν χρήσιμες, ένας αντικειμενικός τρόπος συλλογής δεδομένων, ο οποίος σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους ενισχύουν τη διαδικασία αξιολόγησης. Ο Burns

(1979), υπερασπίστηκε εύστοχα την αξία των κλιμάκων: «.. αν αυτές πρέπει να απορριφθούν, τότε η ψυχολογία θα είναι σοβαρά περιορισμένη» (σελ.77). Τέλος, οι κλίμακες (Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων) αποτελούν γνωστή και ιδιαίτερα διαδεδομένη τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης του παιδιού, που χρησιμοποιείται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς τόσο στην παραδοσιακή όσο και στην ηλεκτρονική τάξη (Κουκούλης, 2015). Σύμφωνα με τους Πετροπούλου και συν. (2009) τα οφέλη της χρήσης των κλιμάκων ως μέσο αξιολόγησης είναι πολλαπλά. Καταρχήν, επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την εργασία τους, τη δραστηριότητα ή την επίδοσή τους, ενώ οι στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρουσιάζονται με σαφή και κατανοητό τρόπο. Τέλος, η βαθμολογία είναι περισσότερο αντικειμενική και ο χρόνος της διαδικασίας αξιολόγησης μικρός, δεδομένης της ευκολίας χρήσης του εργαλείου.

Με βάση τα παραπάνω, επιλέχθηκε η Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων να χρησιμοποιηθεί ως δομή του νέου εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αφού είναι ένας εύκολος, αντικειμενικός και γρήγορος τρόπος, χωρίς να χρειάζεται επιπλέον εκπαίδευση αυτού που αξιολογεί και παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά ενός έγκυρου εργαλείου (αξιοπιστία και εγκυρότητα).

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει 2 μελέτες (Μελέτη 1 και Μελέτη 2). Η Μελέτη 1, είχε σαν στόχο τον έλεγχο της εγκυρότητας περιεχομένου, τη διερεύνηση της δομής της κλίμακας και τον έλεγχο της αξιοπιστίας.

Η Μελέτη 2, είχε σαν στόχο τον έλεγχο της δομής της κλίμακας μέσω της επιβεβαιωτικής ανάλυσης, καθώς και τη διερεύνηση της συγχρονικής και προβλεπτικής εγκυρότητας της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η διωνυμική λογιστική παλινδρόμηση, προκειμένου να ελεγχθεί αν η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.

προβλέπει την πιθανότητα τα παιδιά να ανήκουν σε δύο ομάδες: της Επαρκούς και της Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας.

## ΜΕΛΕΤΗ 1

### *Εισαγωγή*

Στόχος της Μελέτης 1 ήταν ο έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου, της διερεύνησης της δομής της κλίμακας μέσω της παραγοντικής ανάλυσης, καθώς και ο έλεγχος της αξιοπιστίας, με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας και τη μέθοδο της εξέτασης-επανεξέτασης.

### *Μέθοδος*

#### *Συμμετέχοντες*

Στη Μελέτη 1 συμμετείχαν 24 εκπαιδευτικοί (Μ.Ο. ηλικίας=45,4 ετών) από 20 Δημόσια Νηπιαγωγεία της χώρας, τα οποία επιλέχθηκαν με ευκαιριακή δειγματοληψία (Πίνακας 6.1). Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. για 102 παιδιά Γ.Α. (47 αγόρια και 55 κορίτσια) ηλικίας 5-6 ετών (Μ.Ο.=5,8 και Τυπ. Απ.=3,8), που επιλέχθηκαν τυχαία από τα συγκεκριμένα σχολεία. Όλα τα παιδιά είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα.

### **Πίνακας 6.1**

*Αριθμός νηπιαγωγείων & συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και παιδιών στην Μελέτη 1*

<b>Προέλευση ανά Νομό</b>	<b>Νηπιαγωγεία</b>	<b>Εκπαιδευτικοί</b>	<b>Παιδιά</b>
Αιτωλοακαρνανίας	9	10	35
Αχαΐας	5	6	36
Ιωαννίνων	4	5	19
Ηλείας	2	3	12
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>102</b>

### *Εργαλεία*

Ο σχεδιασμός της *Κλίμακας Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.) βασίστηκε: α) στη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, (β) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του Νηπιαγωγείου, καθώς και στο νέο αναλυτικό οδηγό εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου και (γ) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αναπτυξιακές επιδόσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους του Νηπιαγωγείου, αλλά και των εκπαιδευτικών της Α' Δημοτικού, για το τι αναμένουν από τα παιδιά, ως προς τις αναπτυξιακές τους επιδόσεις στην αρχή της Α' Δημοτικού.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκαν βασικές δεξιότητες της σχολικής ετοιμότητας και περιλαμβάνουν τον προφορικό λόγο, τις δεξιότητες γραμματισμού, τις μαθηματικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και κινητικές δεξιότητες (Al-Hassan & Lansford, 2009· Broussard & Joseph, 2009· Burchinal et al., 2020· Kagitcibasi et al., 2009· Kay, 2018· McClelland & Cameron, 2019· Παπαδημητρίου, 2010· Puccioni, 2014· Reardon & Portilla, 2016· Stievano & Valeti, 2013· Zuikowski et al., 2012).

Λήφθηκαν υπόψη, επίσης, οι βασικοί τομείς, σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, που αποτελούν στόχο της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως είναι η γλώσσα (κατανόηση / παραγωγή προφορικών κειμένων, κατανόηση / παραγωγή γραπτού λόγου), τα μαθηματικά (αριθμοί και πράξεις, χώρος και γεωμετρία), ο κοινωνικο-συναισθηματικός τομέας (αυτορρύθμιση, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνική αλληλεπίδραση) και οι κινητικές δεξιότητες, μέσω της φυσικής αγωγής.



Τέλος, ο σχεδιασμός της Κλίμακας βασίστηκε στις αντιλήψεις 48 νηπιαγωγών και 10 δασκάλων Α΄ Δημοτικού από 32 Νηπιαγωγεία και 5 Δημοτικά σχολεία. Στους νηπιαγωγούς ζητήθηκε να καταγράψουν πώς αναμένουν να ανταποκρίνεται το παιδί ως προς βασικούς τομείς (προφορικός λόγος, ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, αδρή-λεπτή κινητικότητα, αυτορρύθμιση, συνεργασία, αυτονομία) σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο (Σεπτέμβριο-Οκτώβριο, Δεκέμβριο-Ιανουάριο και Μάιο-Ιούνιο) (Παράρτημα 8). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί της Α΄ Δημοτικού ερωτήθηκαν για το πώς αναμένουν να ανταποκρίνονται τα παιδιά όταν ξεκινούν τη φοίτησή τους στην Α΄ Δημοτικού στους αντίστοιχους τομείς (Παράρτημα 9).

#### *Διαδικασία*

Αρχικά πραγματοποιήθηκε η τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους Προϊσταμένους/ες-Διευθυντές των σχολείων, όπου ορίστηκε η ημέρα συνεργασίας της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Για τη συγκεκριμένη μελέτη, ζητήθηκε από τις Νηπιαγωγούς να επιλέξουν με βάση το μαθητολόγιο του σχολείου τους το πρώτο, τρίτο, πέμπτο κλπ. παιδιά ηλικίας 5-6 ετών και να συμπληρώσουν την κλίμακα για τα παιδιά αυτά.

#### **Αποτελέσματα**

##### *Εγκυρότητα περιεχομένου*

Η σύγχρονη βιβλιογραφία (Iseris, 2016) επιβάλλει την αξιολόγηση του περιεχομένου ενός ερωτηματολογίου από ένα αριθμό εμπλεκομένων (όχι λιγότεροι από τρεις) με τη σχετική ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, οι νηπιαγωγοί αρχικά αξιολόγησαν το περιεχόμενο της Κλίμακας (Δείκτης Εγκυρότητας

Περιεχομένου) μέσω μιας τετραβάθμιας κλίμακας. Βαθμολογήθηκε από τις/τους νηπιαγωγούς με τρία και τέσσερα σε ποσοστό 83,3%, το οποίο αποτελεί τον Δείκτη Εγκυρότητας Περιεχομένου (Iseris, 2016).

#### *Δομή της Κλίμακας*

Για τη διερεύνηση της δομής της Κλίμακας πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (Principal Components Analysis) και πλάγια περιστροφή (Direct Oblimin), δεδομένου ότι οι παράγοντες που θα προέκυπταν αναμενόταν να συσχετίζονται μεταξύ τους. Τα δεδομένα πληρούσαν τις προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της ανάλυσης, αφού ο Δείκτης Keiser Meyer Olkin, που αξιολογεί την επάρκεια του δείγματος ( $>0,50$ ) στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε να είναι  $KMO = 0,82$ , γεγονός που αποδεικνύει την επάρκειά του. Ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity, που αξιολογεί κατά πόσο οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών επιτρέπουν την εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων ( $p < 0,05$ ) ήταν στατιστικά σημαντικές ( $p < 0,01$ ). Επίσης, το κριτήριο του διαγράμματος παραγόντων (scree-plot) χρησιμοποιήθηκε για τον καθορισμό του αριθμού των παραγόντων του εργαλείου. Προέκυψαν δύο παράγοντες, οι *Μαθησιακές Δεξιότητες* και οι *Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες*, οι οποίοι ερμηνεύουν το 85,45% της διακύμανσης. Στον Πίνακα 6.2 παρουσιάζονται οι παραγοντικές φορτίσεις των συνιστωσών της Κλίμακας στον καθένα από τους δύο παράγοντες (ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 78,39% της διακύμανσης, ενώ ο δεύτερος το 7,06%).

Συμπερασματικά, από την παραγοντική ανάλυση προέκυψε ότι η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. περιλαμβάνει δύο παράγοντες, τις *Μαθησιακές* και τις *Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες*, οι οποίοι εμπεριέχουν 14 και 7 κριτήρια ο καθένας αντίστοιχα. Η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (Principal

Components Analysis) δεν αφαίρεσε καμία ενότητα, αφού όλες φόρτισαν ικανοποιητικά στους δύο παράγοντες, ούτε άλλαξε τη μορφή κάποιου ερωτήματος.

## Πίνακας 6.2

*Οι φορτίσεις των συνιστωσών για τα 21 κριτήρια της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.*

Κριτήρια	Μαθησιακές Δεξιότητες	Κοινωνικές- Συναισθηματικές Δεξιότητες
1. Αφήγηση (σε επίπεδο συνεχούς λόγου)	0,99	
2. Ανάγνωση	0,98	
3. Ακουστική Κατανόηση	0,98	
4. Πράξεις	0,98	
5. Εξήγηση/Ερμηνεία	0,98	
6. Γραφή	0,97	
7. Φωνολογική Επίγνωση	0,97	
8. Μοτίβα	0,93	
9. Χωρικές Έννοιες	0,92	
10. Εκφραστικό Λεξιλόγιο	0,91	
11. Αριθμοί	0,90	
12. Αδρή Κινητικότητα	0,83	
13. Λεπτή Κινητικότητα	0,81	
14. Έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)	0,73	
15. Υπευθυνότητα		0,96
16. Συμμόρφωση		0,84
17. Αυτονομία		0,70
18. Αυτορρύθμιση συμπεριφοράς		0,66
19. Συνεργασία	0,34	0,64
20. Αυτορρύθμιση συναισθημάτων	0,31	0,59
21. Αυτορρύθμιση Γνωστικών Διεργασιών	0,36	0,55
Ιδιοτιμή	4,42	1,35
Ποσοστό Διακύμανσης	78,39%	7,06%

*Έλεγχος της αξιοπιστίας της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας*

Η εσωτερική συνοχή της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. αξιολογήθηκε με τη χρήση του δείκτη ωμέγα ( $\omega$ ), ο οποίος δεν προϋποθέτει την ισοδυναμία των παραγοντικών φορτίσεων και κατά συνέπεια κρίνεται κατάλληλος για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής για την συνολική κλίμακα ήταν  $\omega = 0,89$ , για τις Μαθησιακές Δεξιότητες ήταν  $\omega = 0,89$  και για τις Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες ήταν  $\omega = 0,85$ .

*Έλεγχος της αξιοπιστίας της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. με τη μέθοδο εξέτασης-επανεξέτασης*

Για τις ανάγκες του ελέγχου της αξιοπιστίας της Κλίμακας με τη μέθοδο εξέτασης-επανεξέτασης ζητήθηκε από τους Νηπιαγωγούς ( $N=24$ ) να συμπληρώσουν την Κλίμακα 15 ημέρες μετά για τον ίδιο αριθμό παιδιών ( $N=102$ ).

Για την εκτίμηση της σχέσης μεταξύ των δύο διαφορετικών αξιολογήσεων υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας (Pearson's  $r$ ) μεταξύ των βαθμολογιών κατά τις δύο χρονικές στιγμές. Στον Πίνακα 6.3 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί δείκτες στους δύο βασικούς παράγοντες κατά τις δύο χρονικές στιγμές, καθώς και οι συντελεστές συσχέτισης. Οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των βαθμολογιών στους δύο παράγοντες της Κλίμακας, όσο και μεταξύ των συνολικών επιδόσεων κατά τις δύο χρονικές στιγμές ήταν πολύ υψηλοί.

### Πίνακας 6.3

*Περιγραφικοί δείκτες και Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δύο αξιολογήσεων για τον έλεγχο της αξιοπιστίας με τη μέθοδο εξέτασης-επανεξέτασης*

Κλίμακες	1 <sup>η</sup> Αξιολόγηση		2 <sup>η</sup> Αξιολόγηση		Pearson r
	<i>M. Ο.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M. Ο.</i>	<i>T.A.</i>	
<b>Μαθησιακές Δεξιότητες</b>	238,24	52,40	322	47,29	0,98**
<b>Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες</b>	43,88	6,01	45,77	5,65	0,95**
<b>Συνολικές Επιδόσεις</b>	236,57	52,92	246,12	47,91	0,86**

*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01*

*M. Ο: Μέσος Όρος*  
*T.A.: Τυπική Απόκλιση*

Συμπερασματικά, η δομή της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. ανέδειξε δύο κύριους παράγοντες (Μαθησιακές και Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες), χωρίς να υπάρξει τροποποίηση των αρχικών ερωτημάτων της. Η Κλίμακα χαρακτηρίστηκε από εγκυρότητα περιεχομένου και πληροί τα βασικά κριτήρια αξιοπιστίας με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας και τη μέθοδο εξέτασης-επανεξέτασης.

## ΜΕΛΕΤΗ 2

### *Εισαγωγή*

Στόχος της μελέτης 2 ήταν ο έλεγχος της δομής της Κλίμακας μέσω της επιβεβαιωτικής ανάλυσης, καθώς και η διερεύνηση της συγχρονικής και προβλεπτικής εγκυρότητας της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. Η αξιολόγηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο με τα διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία πραγματοποιήθηκε για να ελεγχθεί η συγχρονική εγκυρότητα της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. Στην Α΄ Δημοτικού, η αξιολόγηση των ίδιων παιδιών έγινε για να ελεγχθεί η προβλεπτική εγκυρότητα της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε η διωνυμική λογιστική παλινδρόμηση, προκειμένου να ελεγχθεί αν η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. προβλέπει την πιθανότητα τα παιδιά να ανήκουν σε δύο ομάδες: (α) στην ομάδα των παιδιών Επαρκούς σχολικής ετοιμότητας και (β) στην ομάδα των παιδιών της Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας.

### *Μέθοδος*

#### *Συμμετέχοντες*

Για τον έλεγχο της δομής της Κλίμακας και τη διερεύνηση της συγχρονικής εγκυρότητας συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (40 Γενικής Αγωγής και 40 Ειδικής Αγωγής), οι οποίοι συμπλήρωσαν την Κλίμακα για 280 παιδιά (200 παιδιά Τ.Α. και 80 παιδιά με Ε.Ε.Α.) ηλικίας 5-6 ετών (173 αγόρια και 107 κορίτσια). Το δείγμα των παιδιών Τ.Α. επιλέχθηκε με βάση την ηλικία και των δηλώσεων των νηπιαγωγών για τη μη ύπαρξη τυχόν δυσκολιών. Στην ομάδα των παιδιών με Ε.Ε.Α. συμμετείχαν τόσο τα παιδιά που φοιτούσαν σε Ειδικά Νηπιαγωγεία [επιλέχθηκε τυχαία κατά μέσο όρο ένα (1) παιδί], όσο και παιδιά με Ε.Ε.Α. που φοιτούσαν στα Γενικά Νηπιαγωγεία. Αναλυτικότερα, 47 παιδιά είχαν Νοητική Αναπηρία, 22 παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και 11 παιδιά με Νευρολογικά Ελλείμματα. Τα

δημογραφικά στοιχεία των παιδιών παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.4. Όλα τα παιδιά είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα.

Για τη διερεύνηση της προβλεπτικής εγκυρότητας της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. το δείγμα που περιγράφηκε παραπάνω επαναξιολογήθηκε ένα χρόνο μετά, όταν πλέον τα παιδιά φοιτούσαν στην Α΄ Δημοτικού, από 32 εκπαιδευτικούς.

#### Πίνακας 6.4

*Ηλικία και φύλο των παιδιών των δύο ομάδων (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στη Μελέτη 2 (N=280)*

	N	Ηλικία (5-6 ετών) (Μ.Ο. Τ.Α.)	Ηλικία (6-7 ετών) (Μ.Ο.Τ.Α.)	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
<b>Τυπική Ανάπτυξη</b>	200	5,4 (0,43)	6,5 (0,58)	118	82	200
<b>Ε.Ε.Α.</b>	80	6,03 (0,53)	7,12 (0,88)	55	25	80
<b>Σύνολο</b>	280	-	-	173	107	280

E.E.A. = Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Μ.Ο.: Μέσος Όρος, Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση

### *Εργαλεία*

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν τόσο η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. όσο και μια συστοιχία άλλων σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων, τα οποία είτε χορηγήθηκαν ατομικά είτε συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς (αφού προηγήθηκε εκπαίδευση), με σκοπό να διερευνηθεί η συγχρονική και προβλεπτική εγκυρότητα της Κλίμακας. Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά τα εργαλεία:

#### *Κλίμακα Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)*

Η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. περιλαμβάνει δύο βασικούς τομείς, τις *Μαθησιακές Δεξιότητες* και τις *Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες*, οι οποίες αποτελούνται από υποκλίμακες που περιλαμβάνουν ξεχωριστά κριτήρια. Κάθε κριτήριο περιλαμβάνει 4 προτάσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες βαθμολογούνται σε μια τετραβάθμια κλίμακα (1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3 =Μερικές φορές, 4= Συχνά), επιλέγοντας ο εκπαιδευτικός κάθε φορά το επίπεδο που αντιστοιχεί στις επιδόσεις του παιδιού εκείνη τη στιγμή. Αν το επίπεδο δεξιοτήτων ενός παιδιού δεν ανταποκρίνεται σε κανένα από τα παραπάνω, τότε βαθμολογείται με βαθμό μηδέν (0).

Οι *Μαθησιακές Δεξιότητες* (βαθμολογία 0-224) περιλαμβάνουν τέσσερις υποκλίμακες: (α) Προφορικός λόγος, (β) Δεξιότητες Γραμματισμού, (γ) Μαθηματικές Δεξιότητες και (δ) Κινητικές Δεξιότητες, οι οποίες εμπεριέχουν 56 κριτήρια συνολικά.

Η υποκλίμακα του *Προφορικού Λόγου* (βαθμολογία 0-80) περιλαμβάνει την ακουστική κατανόηση, το εκφραστικό λεξιλόγιο, την έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων), την αφήγηση (σε επίπεδο συνεχούς λόγου) και την εξήγηση/ερμηνεία. Η υποκλίμακα *Δεξιότητες Γραμματισμού* (βαθμολογία 0-48) περιλαμβάνει την



ανάγνωση, τη γραφή, και τη φωνολογική επίγνωση. Η υποκλίμακα *Μαθηματικές Δεξιότητες* (βαθμολογία 0-64) περιλαμβάνει τους αριθμούς, τις πράξεις, τις χωρικές έννοιες και τα μοτίβα. Τέλος, η υποκλίμακα *Κινητικές Δεξιότητες* (βαθμολογία 0-32) περιλαμβάνει την αδρή και τη λεπτή κινητικότητα.

Οι *Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες* (βαθμολογία 0-112) περιλαμβάνουν δύο υποκλίμακες: (α) τις *Δεξιότητες Αυτορρύθμισης* και (β) τις *Δεξιότητες Αυτονομίας & Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης*, οι οποίες εμπεριέχουν 28 κριτήρια συνολικά. Η υποκλίμακα των *Δεξιοτήτων Αυτορρύθμισης* (βαθμολογία 0-48) περιλαμβάνει την αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών, την αυτορρύθμιση συναισθημάτων και την αυτορρύθμιση συμπεριφοράς. Η υποκλίμακα των *Δεξιοτήτων Αυτονομίας και Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης* (βαθμολογία 0-64) περιλαμβάνει την αυτονομία, τη συμμόρφωση, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα.

Έτσι, προκύπτουν βαθμολογίες τόσο για τις ξεχωριστές υποκλίμακες, όσο και μια συνολική βαθμολογία σχολικής ετοιμότητας, προσθέτοντας τις βαθμολογίες από τις ξεχωριστές υποκλίμακες. Ο συνολικός βαθμός σχολικής ετοιμότητας κυμαίνεται από 0-336 βαθμούς.

### **Εργαλεία για τη διερεύνηση της συγχρονικής εγκυρότητας**

Για τη διερεύνηση της συγχρονικής εγκυρότητας της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία αξιολογούν τις ίδιες δεξιότητες με αυτές της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. Έτσι, μια ομάδα εργαλείων αξιοποιήθηκε για την αξιολόγηση των Μαθησιακών δεξιοτήτων (προφορικός λόγος, ανάγνωση-γραφή-φωνολογική επίγνωση, μαθηματικά, κινητικές δεξιότητες) και μια άλλη ομάδα εργαλείων αξιοποιήθηκε για την αξιολόγηση των κοινωνικο-συναισθηματικών

δεξιότητων (δεξιότητες αυτορρύθμισης γνωστικών διεργασιών, συναισθημάτων και συμπεριφοράς, δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης).

Αναλυτικότερα:

### **Μαθησιακές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο**

#### *Προφορικός λόγος*

Για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου χρησιμοποιήθηκαν πέντε δοκιμασίες από το σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο *Λογόμετρο* (Μουζάκη και συν., 2017) και συγκεκριμένα, η κατανόηση του προφορικού λόγου (*Cronbach  $\alpha$  = 0,89*), η λεξιλογική γνώση (*Cronbach  $\alpha$  = 0,98*), ο αφηγηματικός λόγος (*Cronbach  $\alpha$  = 0,93*), και η μορφολογική επίγνωση (*Cronbach  $\alpha$  = 0,94*). Αναλυτικότερα, η κατανόηση του προφορικού λόγου αξιολογήθηκε μέσω της ακουστικής κατανόησης οδηγιών (εκτέλεση αντίστοιχης οδηγίας) και της απάντησης σε ερωτήσεις ιστορίας (απάντηση σε ερωτήσεις σε σύντομο κείμενο), η λεξιλογική γνώση αξιολογήθηκε μέσω του προσληπτικού και του εκφραστικού λεξιλογίου και η μορφολογική επίγνωση.

#### *Ανάγνωση*

Η δεξιότητα της ανάγνωσης αξιολογήθηκε με το Κριτήριο της Ανάγνωσης (*Cronbach  $\alpha$  = 0,94*), της υποκλίμακας *Γλωσσικές δεξιότητες της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012), όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να σημειώσει το υψηλότερο επίπεδο που, κατά τη γνώμη του, ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του παιδιού στη συγκεκριμένη δεξιότητα, σε μια τετραβάθμια κλίμακα (1-4). Επίσης, η ανάγνωση (*Cronbach  $\alpha$  = 0,97*) αξιολογήθηκε και από την *Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Ράλλη και συν.,

2020). Οι περισσότερες ερωτήσεις στην παραπάνω κλίμακα – όχι όλες – βαθμολογούνται, επίσης, σε μια τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1-4).

#### *Γραφή*

Η δεξιότητα της γραφής αξιολογήθηκε με το Κριτήριο της Γραφής ( $\alpha = 0,94$ ) της υποκλίμακας *Γλωσσικές δεξιότητες της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012), όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να σημειώσει το υψηλότερο επίπεδο που, κατά τη γνώμη του, ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του παιδιού στη συγκεκριμένη δεξιότητα, σε μια τετραβάθμια κλίμακα (1-4). Επίσης, η γραφή (*Cronbach  $\alpha = 0,96$* ) αξιολογήθηκε και από την *Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Ράλλη και συν., 2020).

#### *Φωνολογική Επίγνωση*

Η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης αξιολογήθηκε από τις δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης (*Cronbach  $\alpha = 0,96$* ) του *Λογόμετρου* (Μουζάκη και συν., 2017) μέσω της ανάλυση των λέξεων που παρουσιάζονται αρχικά σε συλλαβές, της ανάλυσης των λέξεων που παρουσιάζονται σε φωνήματα, της σύνθεσης λέξεων από μια σειρά φωνημάτων που προφέρονται ξεχωριστά και του εντοπισμού της λέξης που έχει όμοιο αρχικό φώνημα με τη λέξη στόχο.

Επίσης, η φωνολογική επίγνωση αξιολογήθηκε και με το Κριτήριο της Φωνολογικής Ενημερότητας (*Cronbach  $\alpha = 0,94$* ), της υποκλίμακας *Γλωσσικές δεξιότητες*, της *Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012), όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να σημειώσει το υψηλότερο επίπεδο που, κατά τη γνώμη του, ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του παιδιού στη συγκεκριμένη δεξιότητα, σε μια τετραβάθμια κλίμακα (1-4).

### *Μαθηματικά*

Οι μαθηματικές δεξιότητες των παιδιών αξιολογήθηκαν με 3 Κριτήρια της υποκλίμακας *Μαθησιακές δεξιότητες* (αρίθμηση, διαισθητική προσέγγιση των 4 πράξεων, έννοιες χώρου) (*Cronbach  $\alpha = 0,83$* ) από το εργαλείο *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012).

Αντίστοιχα, σε αυτά τα κριτήρια ο εκπαιδευτικός καλείται να σημειώσει το υψηλότερο επίπεδο που, κατά τη γνώμη του, ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του παιδιού στις συγκεκριμένες δεξιότητες, σε μια τετραβάθμια κλίμακα.

### *Κινητικές δεξιότητες*

Οι κινητικές δεξιότητες των παιδιών αξιολογήθηκαν με 2 κριτήρια (αντίληψη ρυθμού, αμφιπλευρικότητα) (*Cronbach  $\alpha = 0,83$* ) της υποκλίμακας *Κινητικές δεξιότητες* από την *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012). Αντίστοιχα, σε αυτά τα κριτήρια ο εκπαιδευτικός καλείται να σημειώσει το υψηλότερο επίπεδο που ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του παιδιού στις συγκεκριμένες δεξιότητες, σε μια τετραβάθμια κλίμακα.

## **Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο**

### *Δεξιότητες αυτορρύθμισης γνωστικών διεργασιών*

Η αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών αξιολογήθηκε με την υποκλίμακα *Σχολική επάρκεια* και συγκεκριμένα με την υποκλίμακα της Σχολικής Επάρκειας, τα Κίνητρα (*Cronbach  $\alpha = 0,97$* ) από το εργαλείο *Ανίχνευσης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007), η οποία συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης για το κάθε παιδί. Είναι μια αξιολογική 5βάθμια κλίμακα (1-5), όπου με ένα βαθμολογείται αν η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν ισχύει έως πέντε, όπου η συμπεριφορά ταιριάζει

πάρα πολύ στο παιδί. Η εν λόγω υποκλίμακα εμπεριέχει τέσσερα ερωτήματα: αποφεύγει τα δύσκολα, όταν αρχίσει κάτι θέλει οπωσδήποτε να το ολοκληρώσει, συνεχίζει να προσπαθεί ακόμα κι όταν συναντά δυσκολίες, παραιτείται εύκολα.

#### *Δεξιότητες αυτορρύθμισης συναισθημάτων*

Η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων αξιολογήθηκε με την υποκλίμακα της *Συναισθηματική επάρκεια* (*Cronbach  $\alpha = 0,99$* ) από το εργαλείο *Ανίχνευση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007), οι οποίες συμπληρώθηκαν από τον εκπαιδευτικό της τάξης για το κάθε παιδί, σε μια αξιολογική 5βάθμια κλίμακα (1-5), όπου με ένα βαθμολογείται αν η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν ισχύει έως πέντε, όπου η συμπεριφορά ταιριάζει πάρα πολύ στο παιδί. Η εν λόγω υποκλίμακα εμπεριέχει τρεις ενότητες ερωτημάτων, τον *αυτοέλεγχο* (π.χ. αντιδρά με το παραμικρό, όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει για πολύ τον θυμό του κλπ.), τη *διαχείριση των συναισθημάτων* (π.χ. δείχνει στους άλλους πώς νιώθει, του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του κλπ.), τη *διαχείριση του στρες* (π.χ. νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στεναχωρημένος, είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων παιδιών κλπ.), την *ενσυναίσθηση* (π.χ. δύσκολα αναστατώνεται με κάτι, παραμένει ήρεμο 'ταν προκύπτει πρόβλημα κλπ.).

#### *Δεξιότητες αυτορρύθμισης συμπεριφοράς*

Η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς αξιολογήθηκε με το Κριτήριο της Συγκέντρωσης προσοχής (*Cronbach  $\alpha = 0,85$* ) της υποκλίμακας *Αυτονομία στη μάθηση* της *Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012), η οποία συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης για το κάθε παιδί.

### *Δεξιότητες αυτονομίας*

Οι δεξιότητες αυτονομίας αξιολογήθηκαν με το κριτήριο Αυτοεξυπηρέτηση (*Cronbach  $\alpha = 0,85$* ) της υποκλίμακας *Αυτονομία στη μάθηση της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012), όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να σημειώσει το υψηλότερο επίπεδο που, κατά τη γνώμη του, ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του παιδιού στη συγκεκριμένη δεξιότητα, σε μια τετραβάθμια κλίμακα (1-4).

### *Δεξιότητες Κοινωνικής αλληλεπίδρασης*

Η συμμόρφωση αξιολογήθηκε με το Κριτήριο της συμμόρφωσης (*Cronbach  $\alpha = 0,97$* ), η συνεργασία με το Κριτήριο Σχέσεις με συνομήλικους (*Cronbach  $\alpha = 0,97$* ) και η υπευθυνότητα με το Κριτήριο ανάληψη πρωτοβουλιών (*Cronbach  $\alpha = 0,97$* ) της *Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012), όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να σημειώσει το υψηλότερο επίπεδο που, κατά τη γνώμη του, ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του παιδιού στη συγκεκριμένη δεξιότητα, σε μια τετραβάθμια κλίμακα (1-4)..

### **Εργαλεία για τη διερεύνηση της προβλεπτικής εγκυρότητας**

Για τη διερεύνηση της προβλεπτικής εγκυρότητας αξιοποιήθηκε μια άλλη συστοιχία άλλων σταθμισμένων αλλά και άτυπων εργαλείων, που ήταν κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών που πλέον φοιτούσαν στην Α΄ Δημοτικού και αξιολογούσαν αντίστοιχους τομείς με αυτούς της Κλίμακας. Συγκεκριμένα:

#### **Μαθησιακές δεξιότητες στην Α΄ Δημοτικού**

Οι μαθησιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν τον προφορικό λόγο, τις δεξιότητες γραμματισμού, τις μαθηματικές δεξιότητες και τις κινητικές δεξιότητες.

#### *Προφορικός λόγος*

Ο προφορικός λόγος αξιολογήθηκε με πέντε δοκιμασίες: Κατανόηση προφορικού λόγου (*Cronbach  $\alpha = 0,89$* ), Λεξιλογική γνώση (*Cronbach  $\alpha = 0,98$* ), Αφηγηματικός λόγος (*Cronbach  $\alpha = 0,93$* ), Μορφολογική επίγνωση (*Cronbach  $\alpha = 0,95$* ), Πραγματολογία (*Cronbach  $\alpha = 0,94$* ) από το σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο *Λογόμετρο* (Μουζάκη και συν., 2017), όπως αυτό παρουσιάστηκε στην παραπάνω ενότητα των εργαλείων για τη διερεύνηση της συγχρονικής εγκυρότητας της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.

#### *Ανάγνωση*

Η ανάγνωση αξιολογήθηκε με δύο υποδοκιμασίες την *Αναγνωστική κατανόηση* (*Cronbach  $\alpha = 0,88$* ) και την *Αναγνωστική αποκωδικοποίηση* (*Cronbach  $\alpha = 0,98$* ) από το *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' - Β' Δημοτικού ή Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών* (Πόρποδας, 2007). Η δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης περιλαμβάνει α) την ανάγνωση 16 προτάσεων και επιλογή εικόνων και β) την ανάγνωση και συμπλήρωση 16 ελλιπών προτάσεων. Η δοκιμασία της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης περιλαμβάνει α) την ανάγνωση 24 συλλαβών (0 για λάθος απάντηση και 1 για σωστή απάντηση) και β) την ανάγνωση 24 ψευδολέξεων (0 για λάθος απάντηση και 1 για σωστή απάντηση).

#### *Γραφή*

Η γραφή αξιολογήθηκε με τις δοκιμασίες *Επινοημένη γραφή* (*Cronbach  $\alpha = 0,75$* ) και *Γραφή ονόματος* (*Cronbach  $\alpha = 0,93$* ) από το εργαλείο *Λογόμετρο* (Μουζάκη και συν., 2016), καθώς και με μια δοκιμασία αντιγραφής (παράρτημα 10).

Στη δοκιμασία της επινοημένης γραφής το παιδί καλείται να γράψει μια σύντομη πρόταση, ενώ στη δοκιμασία της γραφής του ονόματος, το παιδί καλείται να

γράψει το μικρό του όνομα. Οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογούνται τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου.

Στην δοκιμασία αντιγραφής, το παιδί καλείται να αντιγράψει μια παράγραφο έκτασης 32 λέξεων, η οποία είναι απόσπασμα από το βιβλίο Γλώσσας του μαθητή-τεύχος β'. Κάθε σωστή λέξη παίρνει ένα βαθμό (με άριστα το 32).

#### *Μαθηματικές δεξιότητες*

Οι μαθηματικές δεξιότητες των παιδιών αξιολογήθηκαν με τέσσερις δοκιμασίες: χρήση λέξεων αρίθμησης (*Cronbach  $\alpha = 0,94$* ), δομημένη καταμέτρηση (*Cronbach  $\alpha = 0,96$* ), αποτελεσματική καταμέτρηση (*Cronbach  $\alpha = 0,71$* ), γενική γνώση αριθμών (*Cronbach  $\alpha = 0,89$* ) από το *Κριτήριο πρόιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης* (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2008) καθώς και με άτυπες δοκιμασίες αξιολόγησης δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο και μοτίβων (βλ. παράρτημα 11 και 12).

Αναλυτικότερα, στη δοκιμασία «χρήση λέξεων αρίθμησης» εκτιμήθηκε σε ποιο βαθμό τα παιδιά ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν τους απόλυτους και τους τακτικούς αριθμούς μέχρι το είκοσι· στην «δομημένη καταμέτρηση» τα παιδιά κλήθηκαν να μετρήσουν μη συνεχείς ποσότητες με τη βοήθεια υλικού· στη δοκιμασία «αποτελεσματικής καταμέτρησης» ζητούνταν στα παιδιά να καταμετρήσουν μη συνεχείς ποσότητες χωρίς τη βοήθεια υλικού (νοερά), ενώ στη δοκιμασία της «γενικής γνώσης αριθμών» έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τους αριθμούς μέχρι το είκοσι σε καθημερινές καταστάσεις, μέσα από προβλήματα.

Στην δοκιμασία αξιολόγησης δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο το παιδί καλούνταν να ανταποκριθεί σε δύο διαφορετικές ενότητες: στην πρώτη ενότητα αξιολογούνταν σε έννοιες χώρου (*Cronbach  $\alpha = 0,77$* ) μέσα από 10 ερωτήματα (0 για λάθος απάντηση, 1 για σωστή απάντηση). Στη δεύτερη ενότητα το παιδί



αξιολογούταν σε δεξιότητες προσανατολισμού, (*Cronbach  $\alpha=0,75$* ) ακολουθώντας 11 εντολές (0 για λάθος απόκριση, 1 για σωστή).

Στη δοκιμασία Μοτίβα (*Cronbach  $\alpha=0,75$* ) κάθε παιδί αξιολογούταν μέσα από τέσσερα ερωτήματα ως προς την αντιγραφή συγκεκριμένων μοτίβων.

#### *Κινητικές δεξιότητες*

Οι αδρές κινητικές δεξιότητες των παιδιών στην Α' Δημοτικού αξιολογήθηκαν με το σταθμισμένο εργαλείο *Κριτήριο Ψυχοκινητικής Ανάπτυξης* (Καραμπατζάκη, 2002), ενώ η λεπτή κινητικότητα των παιδιών της Α' δημοτικού αξιολογήθηκε με τις δοκιμασίες αντιγραφής σχημάτων και οπτικοκινητικού συντονισμού από το *AΘΗΝΑ τεστ* (Παρασκευόπουλος και συν., 2011).

Σε σχέση με την αξιολόγηση της αδρής κινητικότητας των παιδιών με το *Κριτήριο Ψυχοκινητικής Ανάπτυξης* (Καραμπατζάκη, 2002), αξιολογήθηκαν στις παρακάτω δοκιμασίες: στατική ισορροπία (*Cronbach  $\alpha=0,71$* ), δυναμική ισορροπία (*Cronbach  $\alpha=0,73$* ), ρυθμός (*Cronbach  $\alpha=0,74$* ) και ταχύτητα κίνησης του σώματος (*Cronbach  $\alpha=0,74$* ).

Στη στατική ισορροπία σημειώνεται ο αριθμός των δευτερολέπτων που το παιδί διατηρεί μια ισορροπημένη θέση. Ένα βαθμό παίρνει για κάθε δευτερόλεπτο και μηδέν για κάθε αποτυχία.

Η δυναμική ισορροπία αξιολογείται με τον ακόλουθο τρόπο: δείχνουμε στο παιδί τον τρόπο που πρέπει να σταθεί και του εξηγούμε ότι πρώτα θα δοκιμαστεί το πόδι της προτίμησης του. Σημειώνουμε τον αριθμό των δευτερολέπτων που το παιδί διατηρεί μια ισορροπημένη θέση. Δίνουμε ένα βαθμό για κάθε δευτερόλεπτο. Βαθμολογούμε με μηδέν κάθε αποτυχία.

Ο ρυθμός αξιολογήθηκε ως εξής: εξηγούμε στο παιδί ότι θέλουμε να περπατήσει σύμφωνα με τη μουσική που ακούει, σαν να κάνει παρέλαση. Του

δείχνουμε την κίνηση αν κριθεί απαραίτητο. Δίνουμε 5 βαθμούς εάν το παιδί καταφέρει να κρατήσει το βάδισμα του και την κίνηση του στο ρυθμό της μουσικής. Βαθμολογούμε με μηδέν σε περίπτωση αποτυχίας. Έτσι ελάχιστη βαθμολογία είναι το μηδέν και μέγιστη το πέντε.

Η ταχύτητα κίνησης του σώματος αξιολογήθηκε ως εξής: τοποθετούμε τις κορύνες σε απόσταση 1,5 μ τη μία από την άλλη σε ευθεία γραμμή. Εξηγούμε στο παιδί ότι με την εντολή «πάμε» πρέπει να τρέξει, όσο πιο γρήγορα μπορεί, κάνοντας ζιγκ - ζαγκ γύρω από τις κορύνες, ξεκινώντας από τη δεξιά πλευρά της πρώτης και να επιστρέψει μόλις φτάσει στην τελευταία. Για βοήθεια σημειώνουμε στο έδαφος βέλη κατεύθυνσης με μία κιμωλία.

Σε σχέση με την αξιολόγηση της λεπτής κινητικότητας των παιδιών με το *AΘΗΝΑ* τεστ (Παρασκευόπουλος και συν., 2011) και συγκεκριμένα με την υποκλίμακα της *αντιγραφής σχημάτων* (*Cronbach α = 0,71*), κάθε παιδί καλούνταν να αντιγράψει 6 γεωμετρικά σχήματα, ενώ στη δοκιμασία του *οπτικο-κινητικού συντονισμού* (λαβύρινθος) (*Cronbach α = 0,89*), το παιδί καλούνταν να σύρει με το μολύβι μια γραμμή στη «μέση» του δρόμου, χωρίς να ακουμπήσει στα πλάγια.

### **Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στην Α΄ Δημοτικού**

Οι Κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και τις δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

#### *Δεξιότητες αυτορρύθμισης γνωστικών διεργασιών*

Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης γνωστικών διεργασιών αξιολογήθηκαν με την υποκλίμακα της Σχολικής Επάρκειας, τα *Κίνητρα* (*Cronbach α=0,94*) του εργαλείου *Ανίχνευσης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής*

ηλικίας (Χατζηχρήστου και συν., 2007), όπως αυτό περιγράφηκε στην ενότητα των εργαλείων της διερεύνησης της συγχρονικής εγκυρότητας της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.

#### *Δεξιότητες αυτορρύθμισης των συναισθημάτων*

Η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων αξιολογήθηκε με την υποκλίμακα *Συναισθηματική επάρκεια* (*Cronbach  $\alpha = 0,91$* ) του εργαλείου *Ανίχνευσης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007), όπως αυτό περιγράφηκε στην ενότητα των εργαλείων της διερεύνησης της συγχρονικής εγκυρότητας της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.

#### *Δεξιότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς*

Η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς αξιολογήθηκε με την υποκλίμακα *Προβλήματα συμπεριφοράς* (*Cronbach  $\alpha=0,91$* ) του εργαλείου *Ανίχνευσης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007). Οι υποκλίμακες συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης για το κάθε παιδί, σε μια αξιολογική 5βάθμια κλίμακα (1-5), όπου με ένα βαθμολογείται αν η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν ισχύει έως πέντε, όπου η συμπεριφορά ταιριάζει πάρα πολύ στο παιδί. Η εν λόγω υποκλίμακα εμπεριέχει τρεις ενότητες ερωτημάτων, τη *διαπροσωπική προσαρμογή* (π.χ. αντιδρά έντονα όταν το μαλώνουν, μαλώνει με τα άλλα παιδιά κλπ.), την *ενδοπροσωπική προσαρμογή* (π.χ. είναι συνεσταλμένο, έχει πολλούς φόβους, κλπ.) και την *υπερκινητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης* (π.χ. διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε, όταν θέλει κάτι, το θέλει αμέσως κλπ.).

#### *Δεξιότητες αυτονομίας*

Η αυτονομία αξιολογήθηκε με το *αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες αυτονομίας των παιδιών* (βλ. παράρτημα 13) (*Cronbach  $\alpha=0,79$* ). Το συγκεκριμένο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 29

ερωτήσεις ως προς το ντύσιμο, την ατομική καθαριότητα και την αυτονομία του παιδιού κατά τη διάρκεια του φαγητού, σε 4-βαθμη κλίμακα Likert [ποτέ (1)-σπάνια (2)-μερικές φορές (3)-συχνά (4)].

#### *Δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης*

Η συμμόρφωση αξιολογήθηκε με την υποδοκιμασία της *σχολικής προσαρμογής* (Cronbach  $\alpha=0,81$ ) της υποκλίμακας *Σχολική επάρκεια* του εργαλείου *Ανίχνευσης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007), σε μια αξιολογική 5βάθμια κλίμακα (1-5), όπου με ένα βαθμολογείται αν η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν ισχύει έως πέντε, όπου η συμπεριφορά ταιριάζει πάρα πολύ στο παιδί. Η εν λόγω υποκλίμακα εμπεριέχει έξι ερωτήματα, όπως ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου και της τάξης, συμμετέχει στις δραστηριότητες στην τάξη, ακούει με προσοχή τις οδηγίες της παιδαγωγού κλπ.

Η συνεργασία αξιολογήθηκε με την υποκλίμακα *θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς* (Cronbach  $\alpha = 0,86$ ) του σταθμισμένου *Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών* (Bibou-Nakou και συν., 2002), όπου συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό σε κλίμακα τριών σημείων, αξιολογώντας συμπεριφορές, όπως μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά, είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά κλπ.

#### *Διαδικασία*

Η αξιολόγηση των παιδιών πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια, η οποία αξιολόγησε τα παιδιά σε ατομική συνεδρία. Ο χρόνος της ατομικής αξιολόγησης του κάθε παιδιού ήταν περίπου 45' - 50'. Επίσης, τα παιδιά αξιολογήθηκαν από εργαλεία (κλίμακες) που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, αφού έλαβαν μία σύντομη εκπαίδευση από την ερευνήτρια, ενώ ο χρόνος συμπλήρωσης της κάθε κλίμακας ήταν

περίπου δέκα έως δεκαπέντε λεπτά. Η συμμετοχή των παιδιών του δείγματος και στις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (Νηπιαγωγείο-Α΄ Δημοτικού) συμφωνήθηκε από την αρχή της διεξαγωγής της έρευνας με τους γονείς / κηδεμόνες των παιδιών, αφού διερευνήθηκε από την ερευνήτρια το ενδεχόμενο μετακόμισης ή αλλαγής κατοικίας του παιδιού την επόμενη σχολική χρονιά. Παρά ταύτα, για να διασφαλιστεί η πιθανότητα ανεπαρκούς δείγματος παιδιών κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή της έρευνας, υπήρξε η πρόνοια από την πλευρά της ερευνήτριας να αξιολογηθούν 5 παιδιά περισσότερο στο Νηπιαγωγείο, των οποίων όμως οι επιδόσεις δεν χρησιμοποιήθηκαν, αφού δεν υπήρξε καμία αλλαγή στους συμμετέχοντες.

### **Αποτελέσματα**

#### *Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων*

Για τη διερεύνηση της παραγοντικής δομής της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (confirmatory factor analysis– CFA). Η CFA χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου υπάρχει ένα προοδηλωμένο πλαίσιο σχέσεων μεταξύ στοιχείων (items) και διαστάσεων (latent variables) και στοχεύει να διαπιστώσει κατά πόσο τα δεδομένα από ένα συγκεκριμένο πληθυσμό επιβεβαιώνουν το συγκεκριμένο μοντέλο (Λιάλιου, 2020). Επιπλέον, η χρήση της CFA προσφέρει μία πιο σαφή εικόνα για τις σχέσεις στοιχείων και λανθανουσών μεταβλητών, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να ορίσει και να δοκιμάσει εναλλακτικά μοντέλα σχέσεων μεταξύ στοιχείων και λανθανουσών μεταβλητών και να διερευνήσει κατά πόσο αυτές οι σχέσεις επιβεβαιώνονται ή όχι από τα δεδομένα που έχει στη διάθεσή του.

Επειδή τα αρχικά κριτήρια – μεταβλητές δεν είναι σε συνεχή κλίμακα αξιολόγησης αλλά σε τακτική, επιλέχθηκε ως μέθοδος εκτίμησης η μέγιστη

πιθανοφάνεια με ανθεκτικότητα στα τυπικά σφάλματα (maximum likelihood estimation with robust standard errors, MLR) με αντιπροσωπευτικούς δείκτες (Τσιγγίλης, 2010) (βλ. Πίνακα 6.5). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν α) το πηλίκο του  $\chi^2$  με τους βαθμούς ελευθερίας ( $\chi^2/df$ ), β) τον Comparative Fit Index (CFI), γ) τον Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) με αντίστοιχο διάστημα εμπιστοσύνης στο 90% και δ) τον Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Συνήθως, για το πηλίκο  $\chi^2/df$  μια τιμή κάτω από 2,0 και για τον δείκτη CFI μια τιμή μεγαλύτερη από 0,90 υποδηλώνει καλή προσαρμογή του μοντέλου. Για τους δείκτες RMSEA και SRMR μια τιμή ίση ή μικρότερη του 0,05, υποδηλώνει επίσης καλή προσαρμογή (Λιόλιου, 2020).

### Πίνακας 6.5

*Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.*

Μοντέλο	$\chi^2/df$	CFI	SRMR	RMSEA	$\Delta E$ 90% CI
M <sub>1</sub>	3,632	0,743	0,082	0,085	0,079-0,091
M <sub>2</sub>	1,961	0,840	0,061	0,063	0,056-0,069
M <sub>3</sub>	1,883	0,950	0,056	0,060	0,053-0,067

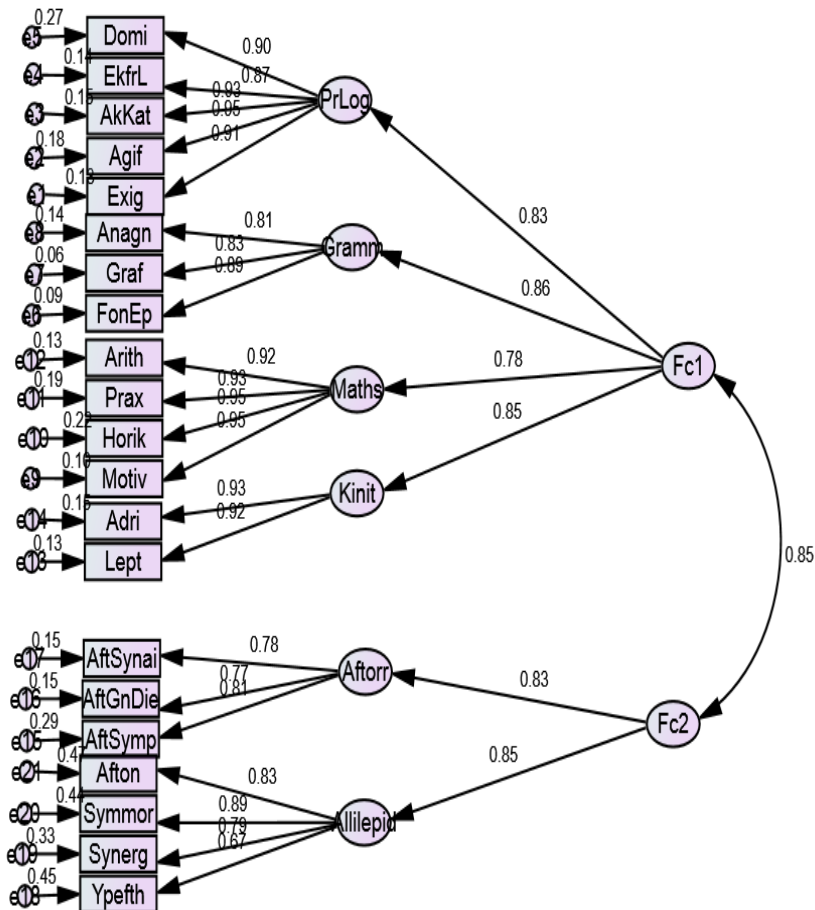
Σημείωση: M<sub>1</sub>: Μονοπαραγοντικό μοντέλο, M<sub>2</sub>: Μοντέλο δύο παραγόντων, M<sub>3</sub>: Μοντέλο δύο παραγόντων με έξι επιμέρους παράγοντες

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το τρίτο μοντέλο (Μοντέλο M<sub>3</sub>) είχε την καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα, ενώ και όλοι οι δείκτες καλής προσαρμογής ήταν εντός των ορίων αποδοχής (CFI =0,95).

Το διάγραμμα 6.1 αποτυπώνει τη δομή του μοντέλου της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. το οποίο περιλαμβάνει δύο κύριους παράγοντες. Έτσι ο παράγοντας *Μαθησιακές Δεξιότητες* περιλαμβάνει τον *προφορικό λόγο*, τις *δεξιότητες γραμματισμού*, τις *μαθηματικές δεξιότητες* και τις *κινητικές δεξιότητες*, ενώ ο παράγοντας *Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες* περιλαμβάνει τις *δεξιότητες αυτορρύθμισης* τις *δεξιότητες αυτονομίας* και *κοινωνικής αλληλεπίδρασης*.

### Διάγραμμα 6.1

Η δομή της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. σύμφωνα με την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων



Η αναλυτική περιγραφή της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. σύμφωνα με την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.6.

Πίνακας 6.6

*Δομή της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. (Παράγοντες, υποκλίμακες, κριτήρια και παραδείγματα)*

Παράγοντες/Κλίμακες	Υποκλίμακες	Κριτήρια	Παραδείγματα ενδεικτικών κριτηρίων	
Μαθησιακές Δεξιότητες	Προφορικός Λόγος	Έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)	Έκφραστικό Λεξιλόγιο	
		Έκφραστικό λεξιλόγιο	1. εκφράζεται μονολεκτικά	
	Δεξιότητες Γραμματισμού	Ανάγνωση	Ακουστική Κατανόηση	2. χρησιμοποιεί λέξεις υψηλής συχνότητας (συνηθισμένες)
			Αφήγηση (σε επίπεδο συνεχούς λόγου)	3. χρησιμοποιεί λέξεις χαμηλής συχνότητας (ασυνήθιστες)
		Γραφή	Εξήγηση/Ερμηνεία	4. χρησιμοποιεί λέξεις αφηρημένης έννοιας (π.χ. ισότητα κλπ.)
			Φωνολογική Επίγνωση	Γραφή
	Μαθηματικές Δεξιότητες	Αριθμοί	Πράξεις	1. η λαβή του μολυβιού είναι λειτουργική (τριποδική λαβή)
				Χωρικές έννοιες
		Μοτίβα	Αδρή Κινητικότητα	3. αντιγράφει λέξεις
				Λεπτή Κινητικότητα
Κινητικές Δεξιότητες	Αριθμοί	Πράξεις	1. κατανοεί διαισθητικά την έννοια της πρόσθεσης μέσα από την έκφραση «βιάζω»	
			Χωρικές έννοιες	2. κατανοεί διαισθητικά την έννοια της αφαίρεσης μέσα από την έκφραση «βγάζω»
	Μοτίβα	Αδρή Κινητικότητα	3. εκτελεί την πράξη της πρόσθεσης στη 10άδα	
			Λεπτή Κινητικότητα	4. εκτελεί την πράξη της αφαίρεσης στη 10άδα
Κινητικές Δεξιότητες	Αδρή Κινητικότητα	Λεπτή Κινητικότητα	1. η κίνησή του με το μολύβι είναι συνεχής μέσα σε λαβύρινθο-σαλιγκαράκι	
			Λεπτή Κινητικότητα	2. αντιγράφει σχήματα με άνεση
	Κινητικές Δεξιότητες	Λεπτή Κινητικότητα	Λεπτή Κινητικότητα	3. κόβει με το ψαλίδι συγκεκριμένα σχήματα (π.χ. κύκλο ή τετράγωνο)
				Λεπτή Κινητικότητα
Κοινωνικές- Συναισθηματικές Δεξιότητες	Δεξιότητες Αυτορρύθμισης	Αυτορρύθμιση Γνωστικών Διεργασιών	Αυτορρύθμιση Συμπεριφοράς	
		Αυτορρύθμιση Συναισθημάτων	1. κινείται συνεχώς στο χώρο, αδυνατώντας να συγκεντρωθεί σε μία δραστηριότητα	
	Δεξιότητες Αυτονομίας και Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης	Αυτονομία	Υπευθυνότητα	2. συγκεντρώνει την προσοχή του για μικρό χρονικό διάστημα (έως 10')
				Συμμόρφωση
Δεξιότητες Αυτονομίας και Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης	Αυτονομία	Υπευθυνότητα	4. τελειώνει μία δραστηριότητα, ακόμη και αν χρειάζεται να ασχοληθεί αρκετά (π.χ. ένα σύνθετο παζλ)	
			Συμμόρφωση	Συνεργασία
Δεξιότητες Αυτονομίας και Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης	Αυτονομία	Υπευθυνότητα	1. παίζει μόνο του	
			Συμμόρφωση	2. συμμετέχει σε μικρή ομάδα συνομηλίκων (1-2 παιδιά)
	Αυτονομία	Υπευθυνότητα	Συμμόρφωση	3. συμμετέχει σε μεγάλη ομάδα συνομηλίκων (3 και άνω)
				Συμμόρφωση
Αυτονομία	Υπευθυνότητα	Συμμόρφωση	4. δείχνει ηγετικές τάσεις στην ομάδα	



### Έλεγχος της Συγχρονικής Εγκυρότητας

Πραγματοποιήθηκε διερεύνηση της συγχρονικής εγκυρότητας μέσα από τη διερεύνηση της συσχέτισης των βαθμολογιών στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. με τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών σε άλλα σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία αξιολογούν τους ίδιους αναπτυξιακούς τομείς με τον δείκτη συνάφειας (Pearson's r). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. και στα άλλα ψυχομετρικά εργαλεία.

Πιο αναλυτικά, οι επιδόσεις των παιδιών στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (Ράλλη & Κασσωτάκη, 2012), τόσο για τα παιδιά Τ.Α. όσο και για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Πίνακας 6.7).

#### Πίνακας 6.7

*Συγχρονική Συσχέτιση μεταξύ της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. και της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*

		Προφορικός Λόγος (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Δεξιότητες Γραμματισμού (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Μαθηματικές δεξιότητες (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Κινητικές Δεξιότητες (Κ.Α.Σ.Ε.Π. Π.Η)	Δεξιότητες Αυτορρύθμισης (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Δεξιότητες Αυτονομίας & Κοινωνικής Αλληλ/σης (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)
Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας	Γλωσσικές Δεξιότητες	Τ.Α.	0,97**	0,90**			
		Ε.Ε.Α.	0,83**	0,95**			
	Μαθηματικές Δεξιότητες	Τ.Α.			0,83**		
		Ε.Ε.Α.			0,74**		
	Κινητικές Δεξιότητες	Τ.Α.				0,62**	
		Ε.Ε.Α.				0,98**	
	Κοινωνικές Δεξιότητες	Τ.Α.					0,76**
		Ε.Ε.Α.					0,91**
Δεξιότητες Αυτονομίας στη Μάθηση	Τ.Α.						0,51**
	Ε.Ε.Α.						0,92**

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

Τ.Α. = παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης

Ε.Ε.Α. = παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Επίσης, οι επιδόσεις των παιδιών στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. και συγκεκριμένα στους τομείς του προφορικού λόγου και των δεξιοτήτων γραμματισμού συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά με τις επιδόσεις τους στις αντίστοιχες δοκιμασίες στο Λογόμετρο (Μουζάκη και συν., 2016), αλλά και στην Κλίμακα Εκτίμησης του Προφορικού Λόγου και των Δεξιοτήτων Γραμματισμού (Ράλλη και συν., 2020), με τις συσχετίσεις να κυμαίνονται από το 0,89\*\* - 0,98\*\* (Πίνακας 6.8).

### Πίνακας 6.8

*Συγχρονική συσχέτιση της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η., του Λογόμετρου και της Κλίμακας Εκτίμησης του Προφορικού Λόγου και των Δεξιοτήτων Γραμματισμού, ως προς τον προφορικό λόγο και τις δεξιότητες γραμματισμού*

		Προφορικός Λόγος (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Δεξιότητες Γραμματισμού (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)
<b>Κατανόηση Προφ. Λόγου (Λογόμετρο)</b>	T. A.	0,89**	0,81**
	E. E. A.	0,89**	0,95**
<b>Λεξιλογική Γνώση (Λογόμετρο)</b>	T. A.	0,96**	0,92**
	E. E. A.	0,89**	0,93**
<b>Αφηγηματικός Λόγος (Λογόμετρο)</b>	T. A.	0,91**	0,90**
	E. E. A.	0,89**	0,94**
<b>Φωνολογική Επίγνωση (Λογόμετρο)</b>	T. A.	0,91**	0,90**
	E. E. A.	0,88**	0,89**
<b>Μορφολογική Επίγνωση (Λογόμετρο)</b>	T. A.	0,95**	0,92**
	E. E. A.	0,88**	0,95**
<b>Χρήση της Γλώσσας</b>	T. A.	0,91**	0,85**
	E. E. A.	0,83**	0,97**
<b>Γραμματισμός</b>	T. A.	0,98**	0,96**
	E. E. A.	0,80**	0,97**

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01  
T. A. = παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης  
E. E. A. = παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Τέλος, οι επιδόσεις των παιδιών στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. στους τομείς της αυτορρύθμισης και των δεξιοτήτων αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές υψηλές συσχετίσεις με την κοινωνική, συναισθηματική επάρκεια και προβλήματα συμπεριφοράς από το Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας (Χατζηχρήστου και συν., 2007), τόσο για τα παιδιά Τ.Α. όσο και για τα παιδιά με Ε.Ε.Α., με τις συσχετίσεις να κυμαίνονται από το  $-0,56^{**}$  -  $0,99^{**}$ . (Πίνακας 6.9).

### Πίνακας 6.9

*Συγχρονική συσχέτιση μεταξύ της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. και του Κριτηρίου Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας, ως προς τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης*

		Δεξιότητες Αυτορρύθμισης (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Δεξιότητες Αυτονομίας & Κοινωνικής Αλληλ/σης (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)
<b>Κοινωνική</b>	Τ.Α.		0,46**
<b>Επάρκεια (Κ.Ψ.Ε.)</b>	Ε.Ε.Α.		0,99**
<b>Συναισθηματική</b>	Τ.Α.	0,70**	0,67**
<b>Επάρκεια (Κ.Ψ.Ε.)</b>	Ε.Ε.Α.	0,97**	0,98**
<b>Προβλήματα</b>	Τ.Α.	-0,56**	-0,67**
<b>Συμπεριφοράς</b> (Κ.Ψ.Ε.)	Ε.Ε.Α.	-0,97**	-0,98**

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01  
 Τ.Α. = παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης  
 Ε.Ε.Α. = παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες  
 (Κ.Ψ.Ε.) = Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας

#### *Διερεύνηση της προβλεπτικής εγκυρότητας της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.*

Πραγματοποιήθηκαν αρχικά συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. όταν φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο και στις επιδόσεις τους σε μια συστοιχία εργαλείων που αξιολογούσαν τους ίδιους τομείς, όταν πλέον φοιτούσαν στην Α' δημοτικού.

**Πίνακας 6.10**

*Συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στον προφορικό λόγο, στις δεξιότητες γραμματισμού, στις μαθηματικές, στις κινητικές και στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο και στην Α' δημοτικού*

	Παιδιά	Προφορικός λόγος (Α' δημοτικού)	Δεξιότητες γραμματισμού (Α' δημοτικού)	Μαθηματικές δεξιότητες (Α' δημοτικού)	Κινητικές δεξιότητες (Α' δημοτικού)	Δεξιότητες αυτορρύθμισης (Α' δημοτικού)	Δεξιότητες αυτονομίας & κοιν. αλληλ/σης (Α' δημοτικού)
<b>Προφορικός λόγος (Νηπιαγωγείο)</b>	T.A.	0,96**					
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	E.E.A.	0,93**					
<b>Δεξιότητες γραμματισμού (Νηπιαγωγείο)</b>	T.A.		0,98**				
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	E.E.A.		0,85**				
<b>Μαθηματικές δεξιότητες (Νηπιαγωγείο)</b>	T.A.			0,98**			
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	E.E.A.			0,92**			
<b>Κινητικές δεξιότητες (Νηπιαγωγείο)</b>	T.A.				0,80**		
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	E.E.A.				0,82**		
<b>Δεξιότητες αυτορρύθμισης (Νηπιαγωγείο)</b>	T.A.					0,76**	
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	E.E.A.					0,79**	
<b>Δεξιότητες αυτονομίας &amp; κοιν. Αλληλ/σης (Νηπιαγωγείο)</b>	T.A.						0,61**
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	E.E.A.						0,72**

\*\* Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

T.A. = παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης

E.E.A. = παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.10, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών (T.A. και E.E.A) στις υποκλίμακες της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. και των επιδόσεών τους στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην Α' Δημοτικού και αξιολογούσαν τους αντίστοιχους τομείς, με τις συσχετίσεις να κυμαίνονται υψηλά, από 0,61\*\* - 0,98\*\*.

Με βάση τις παραπάνω συσχετίσεις, με στόχο να εξεταστεί αν οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. προβλέπουν τις επιδόσεις των ίδιων παιδιών σε αντίστοιχους τομείς στην Α΄ Δημοτικού, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, αφού ελέγχθηκαν και βρέθηκε ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις πραγματοποίησής της: 1) συνεχείς μεταβλητές, 2) ανεξαρτησία παρατηρήσεων, 3) γραμμικότητα των μεταβλητών (έλεγχος σχέσης μεταξύ εξαρτημένης και ανεξάρτητης μεταβλητής), 4) κανονικότητα μεταβλητών (normality plots with tests), 5) ανάλυση καταλοίπων (κανονικότητα σφαλμάτων, ανεξαρτησία σφαλμάτων, ομοσκεδαστικότητα σφαλμάτων).

Έτσι, οι επιδόσεις των παιδιών στον προφορικό λόγο, στις δεξιότητες γραμματισμού, στις μαθηματικές δεξιότητες, στις κινητικές δεξιότητες, στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και στις δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η, ορίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ οι Μαθησιακές δεξιότητες (επιδόσεις των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού στα σταθμισμένα εργαλεία στον προφορικό λόγο, στις δεξιότητες γραμματισμού, στις μαθηματικές και κινητικές δεξιότητες) ορίστηκαν ως εξαρτημένη μεταβλητή.

Βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 68% των επιδόσεών τους στις Μαθησιακές δεξιότητες στην Α΄ δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, ο *προφορικός λόγος*, οι *δεξιότητες γραμματισμού*, οι *μαθηματικές δεξιότητες*, οι *κινητικές δεξιότητες*, οι *δεξιότητες αυτορρύθμισης* και οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης* στο Νηπιαγωγείο βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Μαθησιακών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 6.11). Οι πιο σημαντικοί

προβλεπτικοί παράγοντες των Μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών Τ.Α. στην Α΄ Δημοτικού βρέθηκαν να είναι οι *μαθηματικές και οι κινητικές δεξιότητες*.

Για τα παιδιά Ε.Ε.Α., οι επιδόσεις τους στις υποκλίμακες της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 67% των επιδόσεών τους στις Μαθησιακές δεξιότητες στην Α΄ δημοτικού (πίνακας 6.11). Ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των Μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού βρέθηκε να είναι ο *προφορικός λόγος*.

### Πίνακας 6.11

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων για τις υποκλίμακες της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η που προβλέπουν τις Μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού*

Προβλεπτικοί παράγοντες	Παιδιά	B	SE B	β
Προφορικός λόγος (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	0,23	0,28	0,54**
	Ε.Ε.Α.	1,36	0,18	0,80***
Δεξιότητες Γραμματισμού (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	1,02	0,34	0,16***
	Ε.Ε.Α.	0,16	0,09	0,09
Μαθηματικές Δεξιότητες (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	9,98	0,45	0,95***
	Ε.Ε.Α.	0,31	0,24	0,03
Κινητικές Δεξιότητες (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	24,86	1,48	0,64***
	Ε.Ε.Α.	0,97	0,57	0,15
Δεξιότητες Αυτορρύθμισης (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	3,64	0,37	0,32***
	Ε.Ε.Α.	0,47	0,31	0,06
Δεξιότητες Αυτονομίας & κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	0,97	0,26	0,11**
	Ε.Ε.Α.	-0,35	0,26	-0,06

Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2=0,69$ , Προσαρμοσμένο  $R^2=0,68$

Για παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2=0,67$ , Προσαρμοσμένο  $R^2=0,67$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Στη συνέχεια, για να διερευνηθεί αν οι υποκλίμακες της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. προέβλεπαν τις Κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού, οι επιδόσεις των παιδιών στον προφορικό λόγο, στις δεξιότητες γραμματισμού, στις μαθηματικές δεξιότητες, στις κινητικές δεξιότητες, στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και στις δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η, ορίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ οι Κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών στην Α΄ δημοτικού (επιδόσεις των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού στα εργαλεία που αξιολόγησαν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και τις δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης) ορίστηκαν ως εξαρτημένη μεταβλητή. Βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 68% των επιδόσεών τους στις Κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες στην Α΄ δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκαν να είναι ο *προφορικός λόγος*, οι *δεξιότητες γραμματισμού*, οι *μαθηματικές δεξιότητες*, οι *κινητικές δεξιότητες*, οι *δεξιότητες αυτορρύθμισης* και οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης*, (πίνακας 6.12). Οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών Τ.Α. στην Α΄ Δημοτικού βρέθηκαν να είναι οι *δεξιότητες γραμματισμού* και οι *κινητικές δεξιότητες*.

Για τα παιδιά Ε.Ε.Α., οι επιδόσεις τους στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. εξηγούσαν το 67% των επιδόσεών τους στις Κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες στην Α΄ δημοτικού (πίνακας 6.12). Πιο συγκεκριμένα και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκαν να είναι ο *προφορικός λόγος*, οι *δεξιότητες αυτορρύθμισης* και οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης*. Οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων

των παιδιών Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού βρέθηκε να είναι οι δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς και ο προφορικός λόγος.

### Πίνακας 6.12

*Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τις υποκλίμακες της Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η που προβλέπουν τις Κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού*

Προβλεπτικοί παράγοντες	Παιδιά	B	SE B	β
Προφορικός λόγος (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Τ.Α.	0,85	0,29	0,12*
	Ε.Ε.Α.	0,28	0,24	0,41*
Δεξιότητες Γραμματισμού (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Τ.Α.	4,39	0,35	0,81***
	Ε.Ε.Α.	0,06	0,12	0,09
Μαθηματικές Δεξιότητες (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Τ.Α.	11,37	0,46	0,42***
	Ε.Ε.Α.	-0,21	0,31	-0,05
Κινητικές Δεξιότητες (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Τ.Α.	23,81	1,54	0,78***
	Ε.Ε.Α.	0,93	0,73	0,34*
Δεξιότητες Αυτορρύθμισης (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Τ.Α.	2,16	0,39	0,24***
	Ε.Ε.Α.	0,92	0,41	0,29*
Δεξιότητες Αυτονομίας & κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η)	Τ.Α.	1,08	0,28	0,15***
	Ε.Ε.Α.	1,42	0,33	0,58***

Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2=0,69$ , Προσαρμοσμένο  $R^2=0,68$

Για παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2=0,67$ , Προσαρμοσμένο  $R^2=0,67$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

#### *Διωνυμική Λογιστική Παλινδρόμηση*

Η Διωνυμική Λογιστική Παλινδρόμηση πραγματοποιήθηκε για να ελεγχθεί η πιθανότητα η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. να κατατάσσει επιτυχώς τα παιδιά σε δύο ομάδες: της Επαρκούς και της Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας.



Για να διαπιστωθεί ποιες είναι οι πιθανότητες κάποιο παιδί προσχολικής ηλικίας να μην έχει αναπτύξει επαρκώς τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα, σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η., αξιοποιήθηκαν το φύλο του παιδιού και οι επιδόσεις των παιδιών σε ένα άλλο αντίστοιχο εργαλείο, την «*Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*» (Ράλλη & Κασσωτάκη, 2012) σε μια διωνυμική λογιστική παλινδρόμηση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στη διωνυμική λογιστική παλινδρόμηση η μεταβλητή κριτήριο είναι διχοτομική, οι επιδόσεις των παιδιών στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. τροποποιήθηκαν χρησιμοποιώντας έναν λογαριθμικό μετασχηματισμό, που προβλέπει την πιθανότητα ένα παιδί να ανήκει στις κατηγορίες «Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας» ή «Επαρκούς σχολικής ετοιμότητας». Οι επιδόσεις των παιδιών στο 7<sup>ο</sup> εκατοστημόριο (αντιστοιχώντας στην 1,5 εκ. μονάδα τυπικής απόκλισης των επιδόσεων των παιδιών) ορίστηκε ως το κριτήριο για τη δημιουργία των δύο παραπάνω κατηγοριών. Επιλέχθηκε το 7<sup>ο</sup> εκατοστημόριο (1,5 μονάδα τυπικής απόκλισης) των επιδόσεων των παιδιών ως όριο για την επάρκεια σχολικής ετοιμότητας, γιατί η 1,5 μονάδα τυπικής απόκλισης είναι η συνήθης επιλογή εντοπισμού ενός παιδιού που αποκλίνει σημαντικά από το μέσο όρο των επιδόσεων των υπόλοιπων παιδιών, σύμφωνα με τα γνωστά διαγνωστικά εγχειρίδια (π.χ. DSM 5) (Eramudugolla et al., 2017). Με βάση το όριο αυτό, από τα 280 παιδιά που αξιολογήθηκαν (200 Τ.Α. και 80 Ε.Ε.Α.), τα 100 (20 Τ.Α. και 80 Ε.Ε.Α.) βρέθηκαν να ανήκουν στην κατηγορία της Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας ενώ τα 180 (μόνο Τ.Α.) βρέθηκαν να έχουν Επαρκή σχολική ετοιμότητα.

Με βάση το όριο αυτό, από τα 280 παιδιά που αξιολογήθηκαν (200 Τ.Α. και 80 Ε.Ε.Α.), τα 100 (20 Τ.Α. και 80 Ε.Ε.Α.) βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική πιθανότητα να ανήκουν στην ομάδα της Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας, ενώ τα

180 (Τ.Α.) παιδιά βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική πιθανότητα να ανήκουν στην ομάδα της Επαρκούς σχολικής ετοιμότητας.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό [ $\chi^2(2)=130,03$ ,  $p<0,001$ ]. Από τη χρήση του κριτηρίου Wald, διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές *βασικές δεξιότητες*, *δεξιότητες συμπεριφοράς* και *κινητικές δεξιότητες* της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ράλλη & Κασσωτάκη, 2012) ήταν στατιστικά σημαντικοί παράγοντες στην πιθανότητα τα παιδιά να ανήκουν στην ομάδα της «Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας», σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην μεταβλητή *βασικές δεξιότητες* και στην πιθανότητα κάποιο παιδί να ανήκει στην ομάδα της «Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας» ( $b=0,075$ ,  $S.E.=0,023$ ,  $p<0,001$ ), σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. Επιπρόσθετα, ο λόγος σχετικών πιθανοτήτων έδειξε ότι η πιθανότητα αυτή είναι 1,01 φορές μεγαλύτερη κάθε φορά που η επίδοση στις βασικές δεξιότητες αυξάνεται κατά μία μονάδα. Η ίδια θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στη μεταβλητή *δεξιότητες συμπεριφοράς* και στην πιθανότητα κάποιο παιδί να ανήκει στην ομάδας της «Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας» ( $b=0,043$ ,  $S.E.=0,012$ ,  $p<0,001$ ). Ο λόγος σχετικών πιθανοτήτων έδειξε ότι η πιθανότητα αυτή είναι 1,04 φορές μεγαλύτερη κάθε φορά που η επίδοση στις δεξιότητες συμπεριφοράς αυξάνεται κατά μία μονάδα. Επίσης, βρέθηκε ότι η μεταβλητή *κινητικές δεξιότητες* έχει θετική συσχέτιση με την πιθανότητα ένα παιδί να ανήκει στην ομάδα της «Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας» ( $b =0,020$ ,  $S.E. =0,012$ ,  $p < 0,001$ ). Αναφορικά με τον λόγο σχετικών πιθανοτήτων, για κάθε που η επίδοση του παιδιού στις κινητικές δεξιότητες αυξάνεται κατά μία μονάδα, θα αυξάνεται η πιθανότητα να έχει επαρκή σχολική ετοιμότητα.

Τέλος, βρέθηκε ότι η μεταβλητή φύλο αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα της πιθανότητας κάποιο παιδί να ανήκει στην ομάδα της «Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας» ( $b=-0,753$ ,  $S.E.=0,224$ ,  $p<0,003$ ). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια έχουν 24,5% πιθανότητες να ανήκουν στην ομάδα της «Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας» σε σχέση με τα αγόρια της ίδιας ηλικίας, ενώ τα αγόρια έχουν 37,3% πιθανότητες να ανήκουν στην ομάδα της «Μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας» σε σχέση με τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας.

### Σύνοψη

Σύμφωνα με την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, η κλίμακα αποτελείται από δύο παράγοντες τις Μαθησιακές Δεξιότητες και τις Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες. Οι Μαθησιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν τον προφορικό λόγο, τις δεξιότητες γραμματισμού, τις μαθηματικές και κινητικές δεξιότητες. Οι Κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και τις δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ως επιμέρους παράγοντες.

Ο έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου της κλίμακας ήταν αρκετά υψηλός, γεγονός που απέδειξε ότι τα κριτήρια ήταν κατανοητά από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να τους δημιουργείται σύγχυση ή ερωτηματικά. Στην εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου συνηγόρησε και ο δείκτης αξιοπιστίας ωμέγα ( $\omega$ ), ο οποίος βρέθηκε υψηλός, όπως επίσης και ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη χορήγηση-επαναχορήγηση της κλίμακας, όπου οι συσχετίσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων ήταν πολύ υψηλές.

Ανάλογοι ήταν και οι δείκτες συγχρονικής εγκυρότητας, οι οποίοι ήταν αρκετά υψηλοί σε σχέση με άλλα αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν οι Ουζούνη και Νακάκης (2011), οι οποίοι αναφέρουν ότι

σε ποσοτικές μελέτες πραγματοποιείται ο έλεγχος εγκυρότητας των εργαλείων μέσω συγκεκριμένων δεικτών.

Σε σχέση με την προβλεπτική εγκυρότητα της Κλίμακας βρέθηκε ότι για τα παιδιά Τ.Α. στατιστικώς σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Μαθησιακών τους δεξιοτήτων είναι ο *προφορικός λόγος*, οι *δεξιότητες γραμματισμού*, οι *μαθηματικές δεξιότητες*, οι *κινητικές δεξιότητες*, οι *δεξιότητες αυτορρύθμισης* και οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης*. Οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών Τ.Α. στην Α΄ Δημοτικού βρέθηκαν να είναι οι *μαθηματικές και κινητικές δεξιότητες*. Αντίθετα, για τα παιδιά Ε.Ε.Α., σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των Μαθησιακών δεξιοτήτων είναι μόνο ο *προφορικός λόγος*.

Επίσης, στατιστικώς σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών Τ.Α. στην Α΄ Δημοτικού είναι ο *προφορικός λόγος*, οι *δεξιότητες γραμματισμού*, οι *μαθηματικές δεξιότητες*, οι *κινητικές δεξιότητες*, οι *δεξιότητες αυτορρύθμισης* και οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης*. Οι πιο σημαντικοί βρέθηκαν να είναι οι *δεξιότητες γραμματισμού* και οι *κινητικές δεξιότητες*. Για τα παιδιά ΕΕΑ, σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού είναι ο *προφορικός λόγος*, οι *δεξιότητες αυτορρύθμισης* και οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης*. Οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού βρέθηκε να είναι οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης* καθώς και ο *προφορικός λόγος*. Διάφορες ερευνητικές μελέτες ανέδειξαν αντίστοιχους προβλεπτικούς δείκτες (Amani et al., 2011· Blair & Raver, 2014· Lakhani et al., 2017·

Manolitsis, 2016· Marchand-Krynski et al, 2017· Pace et al., 2019· Παπαδημητρίου, 2010· Ράλλη και συν., 2016).

Με τη Διωνυμική Λογιστική Παλινδρόμηση διαπιστώθηκε ο βαθμός επιτυχούς πρόβλεψης της κλίμακας να κατατάξει το παιδί σε μία από τις δύο κατηγορίες: Επαρκούς ή Μη Επαρκούς σχολικής ετοιμότητας. Συνεπώς, η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα, σύμφωνα με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά που διερευνήθηκαν και επιβεβαιώνεται ότι η Κλίμακα πράγματι αποτιμά το επίπεδο σχολικής ετοιμότητας των παιδιών και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας.

## Κεφάλαιο 7

### Διερεύνηση της σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών

#### Τ.Α. και ΕΕΑ μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση

Μέσα από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας διαφάνηκε ότι υπάρχει ερευνητικό κενό ως προς την καταγραφή των επιδόσεων των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. προσχολικής ηλικίας σε όλες τις δεξιότητες που καλλιεργούνται στο Νηπιαγωγείο. Στόχος της συγκεκριμένης ενότητας ήταν να διερευνηθούν οι επιδόσεις σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και με Ε.Ε.Α. στο τέλος της φοίτησης του νηπιαγωγείου με μια συστοιχία ψυχομετρικών εργαλείων. Οι παρακάτω ενότητες παρουσιάζουν τις επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στον προφορικό λόγο, στις δεξιότητες γραμματισμού, στις μαθηματικές και κινητικές δεξιότητες και στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτορρύθμισης και δεξιότητες αυτονομίας & κοινωνικής αλληλεπίδρασης), έτσι όπως αξιολογήθηκαν από την ερευνήτρια με ατομική χορήγηση εργαλείων αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, συμπληρώνοντας αντίστοιχα ερωτηματολόγια ή κλίμακες.

#### *Οι επιδόσεις των παιδιών στον Προφορικό Λόγο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση*

Στον πίνακα 7.1 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στον προφορικό λόγο με τη συνδρομή διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων. Όπως φαίνεται, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν στατιστικώς σημαντικά καλύτερες σε όλα τα κριτήρια του προφορικού λόγου, όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία σε σχέση με αυτές των παιδιών με Ε.Ε.Α.

## Πίνακας 7.1

Οι επιδόσεις των παιδιών στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση

Προφορικός Λόγος	Παιδιά	z-τιμές	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Στατιστική
						σημαντικότητα (p)
						<i>T-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (T.A.<sup>1</sup> &amp; EEA<sup>2</sup>)</i>
Έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων) (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	<sup>1</sup> T.A.	0,98 (0,98)	8	16	13,38 (2,67)	t (193,61) = 7,87 p<0,001 Cohen's d = 0,24
	<sup>2</sup> E.E.A.	0,15 (0,99)	6	10	7,85 (0,68)	
Εκφραστικό λεξιλόγιο (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	<sup>1</sup> T.A.	1,06 (0,99)	11	16	14,14 (1,85)	t (187,22) = 4,02 p<0,001 Cohen's d = 0,23
	<sup>2</sup> E.E.A.	0,23 (0,98)	7	10	9,40 (0,12)	
Ακουστική κατανόηση (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	<sup>1</sup> T.A.	1,05 (0,98)	11	16	13,94 (1,96)	t (278) = 3,75 p<0,001 Cohen's d = 0,56
	<sup>2</sup> E.E.A.	0,25 (0,97)	6	10	8,33 (1,17)	
Αφήγηση (σε επίπεδο συνεχούς λόγου) (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	<sup>1</sup> T.A.	0,99 (0,46)	10	16	12,73 (2,28)	t (276,01) = 76,26 p<0,001 Cohen's d = 0,23
	<sup>2</sup> E.E.A.	-1,11 (0,20)	6	11	7,09 (1,72)	
Εξήγηση / Ερμηνεία (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	<sup>1</sup> T.A.	0,94 (0,62)	10	16	11,72 (2,41)	t (97,95) = 256,88 p<0,001 Cohen's d = 0,03
	<sup>2</sup> E.E.A.	-1,91 (0,99)	6	10	6,98 (0,87)	
Κατανόηση προφορικού λόγου (Λογόμετρο)	<sup>1</sup> T.A.	0,95 (0,99)	21	28	26,18 (1,12)	t (246,61) = 127,35 p<0,001 Cohen's d = 0,28
	<sup>2</sup> E.E.A.	0,15 (0,99)	14	22	17,57 (3,22)	
Λεξιλογική γνώση (Λογόμετρο)	<sup>1</sup> T.A.	1,05 (0,99)	31	48	40,78 (6,26)	t (225,89) = 38,35 p<0,001 Cohen's d = 0,12
	<sup>2</sup> E.E.A.	0,13 (0,99)	18	26	21,08 (3,61)	
Μορφολογική επίγνωση (Λογόμετρο)	<sup>1</sup> T.A.	0,69 (0,56)	15	35	25,11 (7,21)	t (236,79) = 155,28 p<0,001 Cohen's d = 0,05
	<sup>2</sup> E.E.A.	-0,38 (0,51)	6	9	7,29 (1,48)	
Αφηγηματικός λόγος (Λογόμετρο)	<sup>1</sup> T.A.	0,19 (0,99)	21	28	22,12 (1,82)	t (252,49) = 44,87 p<0,001 Cohen's d = 0,03
	<sup>2</sup> E.E.A.	-0,39 (0,99)	10	16	11,32 (2,28)	
Χρήση γλώσσας (Κλίμακα Εκτίμησης Προφ. Λόγου & Δεξιοτήτων Γραμματισμού)	<sup>1</sup> T.A.	0,86 (0,51)	17	32	26,95 (4,93)	t (264,81) = 74,11 p<0,001 Cohen's d = 0,48
	<sup>2</sup> E.E.A.	-1,41 (0,26)	6	11	8,10 (2,46)	

<sup>1</sup>T.A.: παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης

<sup>2</sup>E.E.A.: παιδιά Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

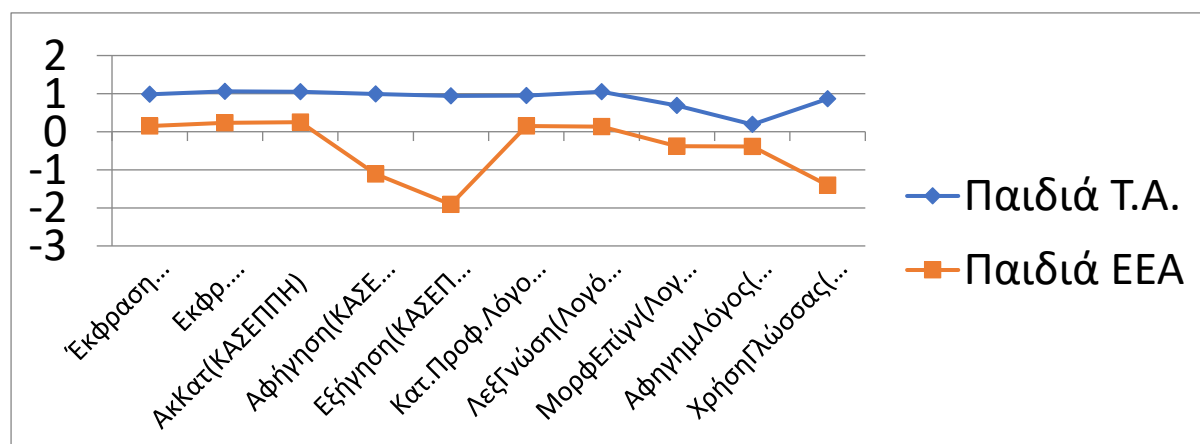
Επίσης, προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια του προφορικού λόγου, όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία εντός της κάθε ομάδας, οι επιδόσεις των παιδιών μετατράπηκαν σε

τυποποιημένες τιμές (z - τιμές). Όπως φαίνεται στο Γράφημα 7.1, σε σχέση με τον προφορικό λόγο, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν πάνω από το Μ.Ο. σε όλα τα κριτήρια, με καλύτερες επιδόσεις να επιτυγχάνονται στο **εκφραστικό λεξιλόγιο**, στην **ακουστική κατανόηση** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. ) και στη **λεξιλογική γνώση** (Λογόμετρο). Οι χαμηλότερες επιδόσεις για τα παιδιά Τ.Α. ήταν στη **μορφολογική επίγνωση** και στον **αφηγηματικό λόγο** (Λογόμετρο).

Για τα παιδιά Ε.Ε.Α. οι επιδόσεις τους στην έκφραση λόγου, ακουστική κατανόηση και εκφραστικό λεξιλόγιο (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), η κατανόηση προφορικού λόγου και η λεξιλογική γνώση (Λογόμετρο) ήταν πάνω από το Μ.Ο. Τις καλύτερες επιδόσεις τις σημείωσαν στο **εκφραστικό λεξιλόγιο**, στην **ακουστική κατανόηση** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. ) και στη **λεξιλογική γνώση** (Λογόμετρο), ενώ τις χαμηλότερες επιδόσεις (κάτω από το Μ.Ο.) στην **εξήγηση/ερμηνεία** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), στη **χρήση της γλώσσας** (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας) και στον **αφηγηματικό λόγο** (Λογόμετρο).

### Γράφημα 7.1

Οι επιδόσεις των παιδιών (z τιμές) Τ.Α. και ΕΕΑ στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση





Οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση

Στον Πίνακα 7.2 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση. Όπως φαίνεται, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν στατιστικώς σημαντικά καλύτερες σε όλα τα κριτήρια των

## Πίνακας 7.2

Οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση

Δεξιότητες Γραμματισμού	Παιδιά	z-τιμές	Ελάχιστη τιμή	Μέγισ- τη τιμή	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Στατιστική
						σημαντικότητα (p)
<i>T-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (T.A.<sup>1</sup> &amp; EEA<sup>2</sup>)</i>						
<b>Ανάγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	<sup>1</sup> Τ.Α.	0,07 (0,99)	10	16	13,63 (2,32)	t (276,83) = 54,26 p<0,001
	<sup>2</sup> Ε.Ε.Α.	-0,25 (0,99)	6	10	7,48 (1,61)	Cohen's d = 0,60
<b>Γραφή</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	<sup>1</sup> Τ.Α.	0,19 (0,98)	10	16	13,29 (2,39)	t (110,15) = -8,68 p<0,001
	<sup>2</sup> Ε.Ε.Α.	-0,11 (0,99)	6	10	7,85 (1,25)	Cohen's d = 0,12
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	<sup>1</sup> Τ.Α.	0,11 (0,99)	9	16	13,15 (2,74)	t (86,64) = -23,76 p<0,001
	<sup>2</sup> Ε.Ε.Α.	-0,15 (0,98)	5	9	6,88 (1,09)	Cohen's d = 0,36
<b>Ανάγνωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων)	<sup>1</sup> Τ.Α.	-0,08 (0,95)	2	4	3,12 (0,65)	t (187,91) = 12,28 p<0,001
	<sup>2</sup> Ε.Ε.Α.	-0,85 (0,99)	2	3	2,43 (0,49)	Cohen's d = 0,59
<b>Γραφή</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων)	<sup>1</sup> Τ.Α.	0,12 (0,99)	3	4	3,06 (0,49)	t (278) = 17,91 p<0,001
	<sup>2</sup> Ε.Ε.Α.	-0,05 (0,98)	0	3	2,42 (0,49)	Cohen's d = 0,24
<b>Φωνολογική Ενημερότητα</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων)	<sup>1</sup> Τ.Α.	0,07 (0,95)	2	4	3,32 (0,65)	t (190,4) = 12,36 p<0,001
	<sup>2</sup> Ε.Ε.Α.	-0,17 (0,99)	0	3	0,42 (0,50)	Cohen's d = 0,67
<b>Γνώση Γραφοφωνημικών Αντιστοιχιών</b> (Λογόμετρο)	<sup>1</sup> Τ.Α.	-0,07 (0,98)	4	23	16,84 (6,01)	t (211,69) = 33,01 p<0,001
	<sup>2</sup> Ε.Ε.Α.	-1,25 (0,99)	2	4	2,58 (0,68)	Cohen's d = 0,05
<b>Χρήση Γραπτού Λόγου</b> (Λογόμετρο)	<sup>1</sup> Τ.Α.	0,13 (0,99)	6	14	10,51 (2,87)	t (241,41) = 41,62 p<0,001
	<sup>2</sup> Ε.Ε.Α.	-0,85 (0,99)	1	3	1,55 (0,63)	Cohen's d = 0,04
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Λογόμετρο)	<sup>1</sup> Τ.Α.	0,09 (0,71)	20	51	39,36 (10,58)	t (203,44) = 47,58 p<0,001
	<sup>2</sup> Ε.Ε.Α.	-0,85 (0,17)	3	5	3,55 (0,71)	Cohen's d = 0,05
<b>Γραμματισμός</b> (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού)	<sup>1</sup> Τ.Α.	0,17 (0,99)	41	66	56,08 (9,04)	t (224,21) = 75,45 p<0,001
	<sup>2</sup> Ε.Ε.Α.	-0,84 (0,98)	5	8	6,24 (1,48)	Cohen's d = 0,76

<sup>1</sup>Τ.Α.: παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης

<sup>2</sup>Ε.Ε.Α.: παιδιά Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

δεξιοτήτων γραμματισμού, όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία σε σχέση με αυτές των παιδιών με Ε.Ε.Α.

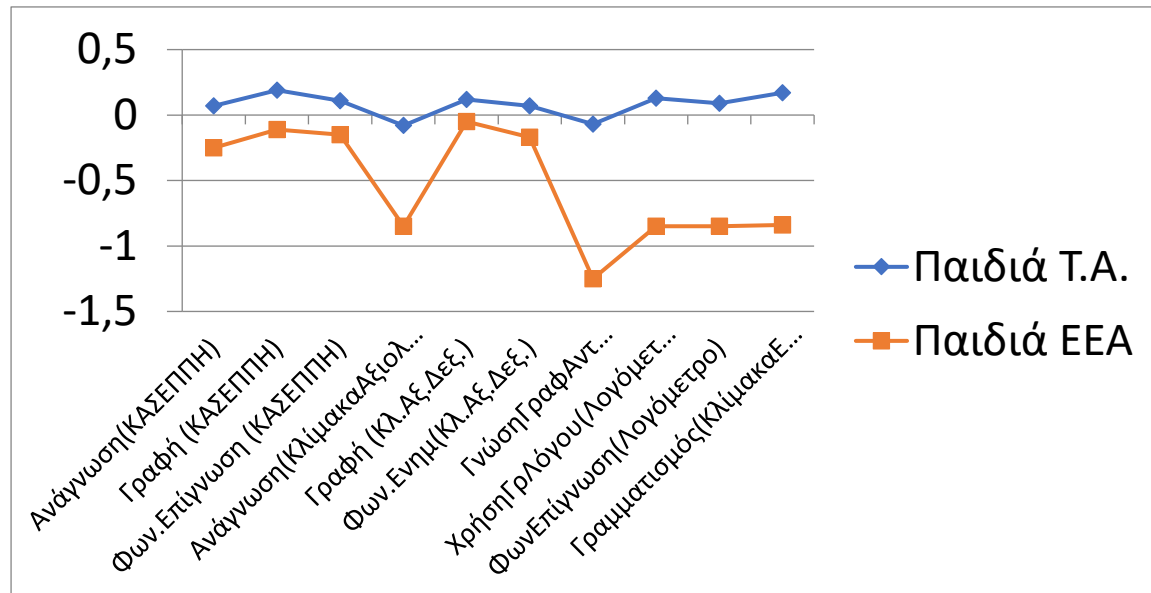
Επίσης, προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια των δεξιοτήτων του γραμματισμού, όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία εντός της κάθε ομάδας, μετατράπηκαν σε τυποποιημένες τιμές (z - τιμές). Όπως φαίνεται στο Γράφημα 7.2, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν πάνω από το Μ.Ο. σε όλες τις δεξιότητες γραμματισμού, εκτός από τη φωνολογική επίγνωση και τη γνώση γραφοφωνικών αντιστοιχιών.

Οι επιδόσεις των παιδιών Ε.Ε.Α. στις δεξιότητες γραμματισμού ήταν όλες κάτω από το Μ.Ο.

Τόσο τα παιδιά Τ.Α. όσο και τα παιδιά Ε.Ε.Α. απέδωσαν καλύτερα στο κριτήριο της **γραφής** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. και Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας), στη **χρήση γραπτού λόγου** (Λογόμετρο) και στον **γραμματισμό** (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού) (Γράφημα 7.2). Οι χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. σημειώθηκαν στην **ανάγνωση** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. και Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας) και στη **γνώση γραφοφωνικών αντιστοιχιών** (Λογόμετρο).

## Γράφημα 7.2

Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση



Οι επιδόσεις των παιδιών στις μαθηματικές δεξιότητες μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση

Στον Πίνακα 7.3 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στις μαθηματικές δεξιότητες μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση. Όπως φαίνεται, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν στατιστικώς σημαντικά καλύτερες σε όλα τα κριτήρια των μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία σε σχέση με αυτές των παιδιών με Ε.Ε.Α.

Επίσης, προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια των μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία εντός της κάθε ομάδας, μετατράπηκαν σε τυποποιημένες τιμές (z - τιμές).

### Πίνακας 7.3

Οι επιδόσεις των παιδιών στις **μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο** μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση

Μαθηματικές δεξιότητες	Παιδιά	z-τιμές	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Στατιστική σημαντικότητα (p)
						T-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (T.A. <sup>1</sup> & EEA <sup>2</sup> )
<b>Αριθμοί</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A. <sup>1</sup>	0,88 (0,98)	12	16	14,44 (1,77)	t (242,79) = 29,66 p<0,001
	E.E.A. <sup>2</sup>	0,48 (0,89)	6	10	9,4 (1,02)	Cohen's d = 0,34
<b>Πράξεις</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A. <sup>1</sup>	-0,03 (0,94)	12	16	14,07 (1,76)	t (277,93) = 39,23 p<0,001
	E.E.A. <sup>2</sup>	-0,42 (0,54)	5	10	6,32 (0,69)	Cohen's d = 0,43
<b>Χωρικές έννοιες</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A. <sup>1</sup>	0,06 (0,87)	14	16	14,04 (0,83)	t (112,51) = 49,44 p<0,001
	E.E.A. <sup>2</sup>	-0,17 (0,45)	6	10	7,85 (1,17)	Cohen's d = 0,69
<b>Μοτίβα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A. <sup>1</sup>	0,61 (0,89)	13	16	13,72 (0,49)	t (95,85) = 84,66 p<0,001
	E.E.A. <sup>2</sup>	0,01 (0,65)	6	10	6,99 (0,88)	Cohen's d = 0,25
<b>Αρίθμηση</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιот.)	T.A. <sup>1</sup>	0,55 (0,88)	3	4	3,42 (0,49)	t (278) = 15,24 p<0,001
	E.E.A. <sup>2</sup>	-0,18 (0,98)	2	3	2,43 (0,50)	Cohen's d = 0,20
<b>Ομαδοποίηση</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιот.)	T.A. <sup>1</sup>	-0,32 (0,99)	3	4	3,35 (0,49)	t (278) = 15,23 p<0,001
	E.E.A. <sup>2</sup>	-0,54 (0,98)	2	3	2,42 (0,49)	Cohen's d = 0,21
<b>Σειροθέτηση</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιот.)	T.A. <sup>1</sup>	-0,55 (0,98)	2	4	3,49 (0,67)	t (195,28) = 28,29 p<0,001
	E.E.A. <sup>2</sup>	-0,85 (0,99)	1	2	1,42 (0,48)	Cohen's d = 0,35
<b>Έννοιες χώρου</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιот.)	T.A. <sup>1</sup>	0,65 (0,97)	3	4	3,7 (0,45)	t (138,25) = 5,12 p<0,001
	E.E.A. <sup>2</sup>	-0,76 (0,99)	3	4	3,37 (0,48)	Cohen's d = 0,71
<b>Έννοιες χρόνου</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιот.)	T.A. <sup>1</sup>	-0,51 (0,99)	2	4	3,32 (0,65)	t (188,56) = 26,35 p<0,001
	E.E.A. <sup>2</sup>	-0,85 (0,99)	1	2	1,43 (0,49)	Cohen's d = 0,32
<b>Άλλες μαθηματικές έννοιες</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιот.)	T.A. <sup>1</sup>	-0,61 (0,89)	2	4	3,21 (0,65)	t (278) = 12,30 p<0,001
	E.E.A. <sup>2</sup>	-0,83 (0,87)	1	3	1,88 (0,63)	Cohen's d = 0,16

<sup>1</sup>T.A.: παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης

<sup>2</sup>E.E.A.: παιδιά Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

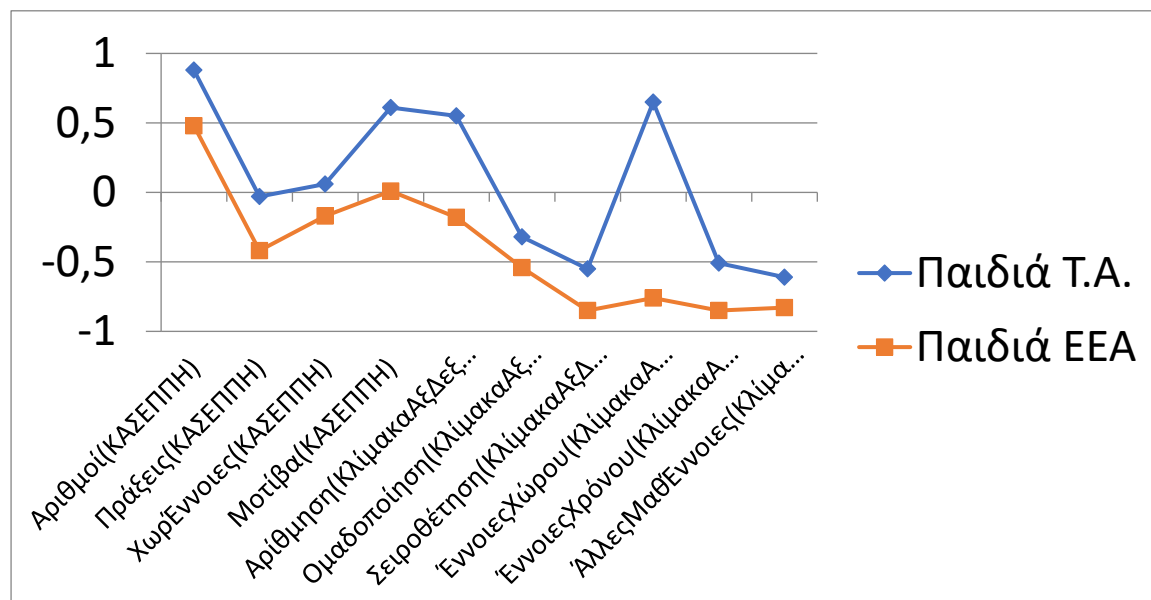
Όπως φαίνεται στο Γράφημα 7.3, οι επιδόσεις των παιδιών T.A. στους αριθμούς, στις χωρικές έννοιες / έννοιες χώρου, στα μοτίβα, στην αρίθμηση ήταν πάνω από το Μ.Ο. Κάτω από το Μ.Ο. οι επιδόσεις των παιδιών T.A. ήταν στις πράξεις, στην ομαδοποίηση, στη σειροθέτηση, στις έννοιες χρόνου και στις άλλες μαθηματικές έννοιες. Οι καλύτερες επιδόσεις ήταν στις **έννοιες χώρου** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών), στα **μοτίβα** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.) και

στους **αριθμούς** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.). Οι χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. σημειώθηκαν στις **άλλες μαθηματικές έννοιες** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών) (Γράφημα 7.3), στη **σειροθέτηση** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών) και στις **έννοιες χρόνου** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών).

Οι επιδόσεις των παιδιών Ε.Ε.Α. ήταν κάτω από το Μ.Ο. σε όλους τους τομείς, εκτός από τις επιδόσεις των παιδιών στους **αριθμούς** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.) και στις επιδόσεις στα **μοτίβα** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.). Η καλύτερη επίδοσή τους ήταν στους **αριθμούς** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.). Οι χαμηλότερες επιδόσεις ήταν στις **έννοιες χρόνου** και στη **σειροθέτηση** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών).

### Γράφημα 7.3

Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις **μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο** μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση



Οι επιδόσεις των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση

Στον Πίνακα 7.4 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο, μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση. Όπως φαίνεται, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερες σε όλα τα κριτήρια των κινητικών δεξιοτήτων, όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία σε σχέση με αυτές των παιδιών με Ε.Ε.Α.

#### Πίνακας 7.4

Οι επιδόσεις των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο

Κινητικές δεξιότητες	Παιδιά	z-τιμές	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Στατιστική σημαντικότητα (p)
						T-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (T.A. <sup>1</sup> & ΕΕΑ <sup>2</sup> )
<b>Αδρή Κινητικότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A. <sup>1</sup>	0,53 (0,07)	15	16	14,9 (0,30)	t (80,93) = 42,32 p<0,001 Cohen's d = 0,67
	E.E.A. <sup>2</sup>	<b>-0,55 (0,44)</b>	6	11	7,69 (1,73)	
<b>Λεπτή Κινητικότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A. <sup>1</sup>	0,93 (0,98)	12	16	15,92 (1,15)	t (112,41) = 37,54 p<0,001 Cohen's d = 0,53
	E.E.A. <sup>2</sup>	<b>-0,92 (0,99)</b>	6	10	7,49 (1,62)	
<b>Σωματογνωσία</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιот.)	T.A. <sup>1</sup>	1,11 (0,99)	2	4	3,63 (0,51)	t (151) = 18,29 p<0,001 Cohen's d = 0,24
	E.E.A. <sup>2</sup>	<b>-0,24 (0,98)</b>	2	3	2,41 (0,49)	
<b>Αμφιπλευρικότητα</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιот.)	T.A. <sup>1</sup>	1,23 (0,89)	2	4	3,51 (0,67)	t (196,07) = 14,76 p<0,001 Cohen's d = 0,40
	E.E.A. <sup>2</sup>	<b>-0,24 (0,99)</b>	2	3	2,41 (0,49)	
<b>Αντίληψη Ρυθμού</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιот.)	T.A. <sup>1</sup>	1,07 (0,89)	3	4	3,49 (0,50)	t (147,09) = 31,98 p<0,001 Cohen's d = 0,42
	E.E.A. <sup>2</sup>	<b>-0,77 (0,99)</b>	1	2	1,41 (0,51)	

<sup>1</sup>T.A.: παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης

<sup>2</sup>E.E.A.: παιδιά Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

Επίσης, προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια των κινητικών δεξιοτήτων, όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία εντός της κάθε ομάδας, μετατράπηκαν σε τυποποιημένες τιμές (z - τιμές).

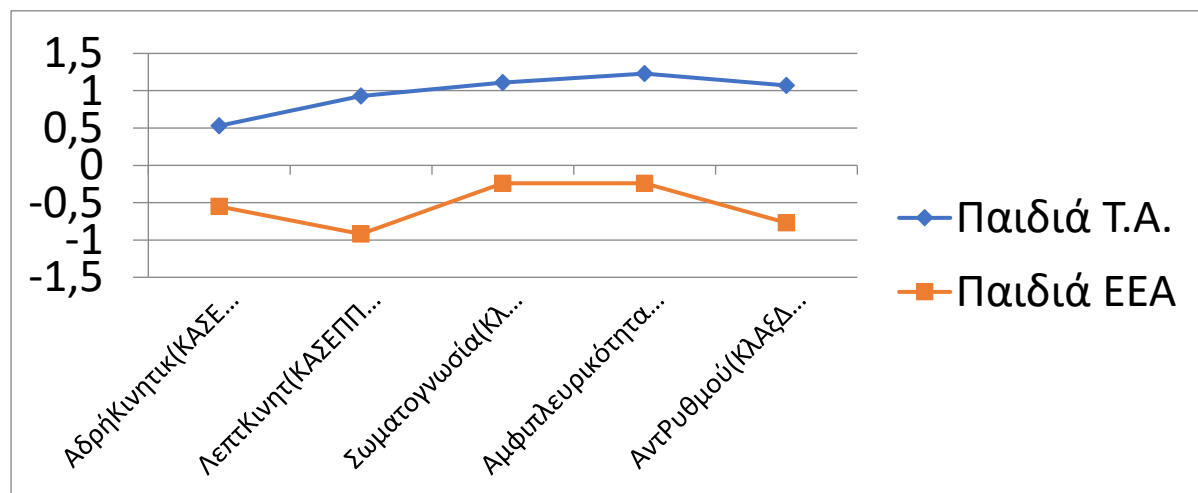
Όπως φαίνεται στο Γράφημα 7.4, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν πάνω από το Μ.Ο. σε όλα τα κριτήρια, ενώ οι αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών Ε.Ε.Α. ήταν όλες κάτω από το Μ.Ο.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά Τ.Α. απέδωσαν καλύτερα στην **αμφιπλευρικήτητα** και **σωματογνωσία** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών), ενώ η χαμηλότερη επίδοσή τους ήταν στην **αδρή κινητικότητα** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.).

Τα παιδιά Ε.Ε.Α. απέδωσαν καλύτερα στη **σωματογνωσία** και στην **αμφιπλευρικήτητα** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών), ενώ χαμηλότερα απέδωσαν στη **λεπτή κινητικότητα** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.) και στην **αντίληψη ρυθμού** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών).

#### Γράφημα 7.4

Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις **κινητικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο** μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση



Οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση

Στον Πίνακα 7.5 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτορρύθμισης) μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση. Όπως φαίνεται, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν στατιστικώς σημαντικά καλύτερες σε όλα τα κριτήρια των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (δεξιότητες αυτορρύθμισης), όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία σε σχέση με αυτές των παιδιών με Ε.Ε.Α.

### Πίνακας 7.5

Οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτορρύθμισης) στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση

Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες	Παιδιά	z-τιμές	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Στατιστική σημαντικότητα (p)
						T-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (Τ.Α. <sup>1</sup> & ΕΕΑ <sup>2</sup> )
Αυτορρύθμιση Γνωστικών Διεργασιών (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α. <sup>1</sup>	0,36 (0,98)	11	16	13,23 (1,52)	t (278) = -4,31 p<0,001
	Ε.Ε.Α. <sup>2</sup>	-0,12 (0,99)	6	10	6,85 (1,25)	Cohen's d = 0,52
Αυτορρύθμιση Συναισθημάτων (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α. <sup>1</sup>	0,52 (0,87)	11	16	14,55 (1,49)	t (278) = 34,95 p<0,001
	Ε.Ε.Α. <sup>2</sup>	0,23 (0,98)	6	10	7,78 (0,96)	Cohen's d = 0,47
Αυτορρύθμιση Συμπεριφοράς (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α. <sup>1</sup>	0,54 (0,98)	10	16	14,76 (1,75)	t (228,03) = -3,88 p<0,001
	Ε.Ε.Α. <sup>2</sup>	0,35 (0,87)	5	9	7,89 (1,09)	Cohen's d = 0,47
Σχολική Επάρκεια (κίνητρα) (Κριτήριο Ψυχοκ. Επάρκειας)	Τ.Α. <sup>1</sup>	0,04 (0,99)	51	62	55,19 (4,63)	t (278) = -4,11 p<0,001
	Ε.Ε.Α. <sup>2</sup>	-0,85 (0,97)	25	27	25,85 (0,99)	Cohen's d = 0,49
Συναισθηματική Επάρκεια (Κριτήριο Ψυχοκ. Επάρκειας)	Τ.Α. <sup>1</sup>	0,14 (0,99)	49	71	61,02 (7,09)	t (278) = -4,411 p<0,001
	Ε.Ε.Α. <sup>2</sup>	-0,65 (0,89)	20	23	21,27 (1,49)	Cohen's d = 0,49
Συγκέντρωση προσοχής (Κριτήριο Ψυχοκ. Επάρκειας)	Τ.Α. <sup>1</sup>	0,53 (0,87)	2	4	3,8 (0,60)	t (238,46) = -2,95 p<0,001
	Ε.Ε.Α. <sup>2</sup>	-0,83 (0,87)	1	2	1,41 (0,49)	Cohen's d = 0,36

<sup>1</sup>Τ.Α.: παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης

<sup>2</sup>Ε.Ε.Α.: παιδιά Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

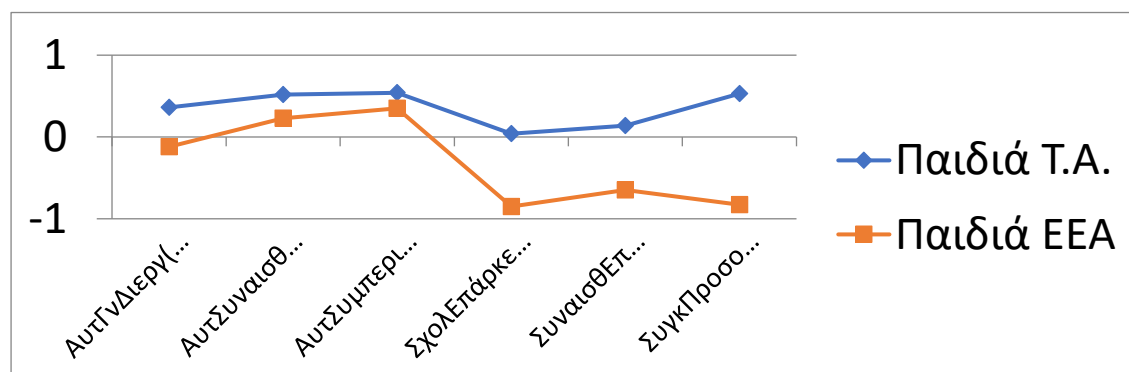


Προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (δεξιότητες αυτορρύθμισης), όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία εντός της κάθε ομάδας, μετατράπηκαν σε τυποποιημένες τιμές (z - τιμές). Όπως φαίνεται στο Γράφημα 7.5, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες ήταν σε όλα τα κριτήρια πάνω από το Μ.Ο. Αναλυτικότερα, οι καλύτερες επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν στην **αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η) και στη **συγκέντρωση προσοχής** (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας). Οι χαμηλότερες επιδόσεις ήταν στη **σχολική επάρκεια** και στη **συναισθηματική επάρκεια** (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας).

Οι επιδόσεις των παιδιών Ε.Ε.Α. στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτορρύθμισης) ήταν κάτω από το Μ.Ο., με εξαίρεση την **αυτορρύθμιση των συναισθημάτων** και την **αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η), οι οποίες ήταν και οι καλύτερες επιδόσεις τους. Οι χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών Ε.Ε.Α. ήταν στη **σχολική επάρκεια** και στη **συγκέντρωση προσοχής** (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας).

### Γράφημα 7.5

*Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτορρύθμισης) στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση*



Επιπλέον, στον Πίνακα 7.6 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτονομίας & κοινωνικής αλληλεπίδρασης) μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση.

**Πίνακας 7.6**

*Οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης) στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση*

Εργαλεία	Παιδιά	z-τιμές	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Στατιστική
						σημαντικότητα (p)
						<i>T-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (T.A.<sup>1</sup> &amp; EEA<sup>2</sup>)</i>
<b>Αυτονομία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A. <sup>1</sup>	0,65 (0,99)	12	16	15,02 (1,51)	t (195,36) = 40,01
	EEA <sup>2</sup>	-0,41 (0,99)	6	10	8,46 (1,11)	p<0,001 Cohen's d = 0,82
<b>Συμμόρφωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A. <sup>1</sup>	0,49 (0,88)	10	16	14,29 (1,79)	t (210,59) = 34,19
	EEA <sup>2</sup>	-0,47 (0,99)	6	10	7,91 (1,22)	p<0,001 Cohen's d = 0,41
<b>Συνεργασία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A. <sup>1</sup>	0,51 (0,99)	11	16	15,12 (1,42)	t (278) = 37,58
	EEA <sup>2</sup>	-0,35 (0,98)	6	10	8,37 (1,08)	p<0,001 Cohen's d = 0,52
<b>Υπευθυνότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A. <sup>1</sup>	0,41 (0,99)	11	16	14,14 (2,12)	t (274,26) = 13,14
	EEA <sup>2</sup>	-0,37 (0,99)	10	13	11,71 (0,96)	p<0,001 Cohen's d = 0,14
<b>Αυτοεξυπηρέτηση</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιοτ.)	T.A. <sup>1</sup>	0,36 (0,99)	3	4	3,88 (0,31)	t (106,36) = 24,61
	EEA <sup>2</sup>	-0,82 (0,98)	2	3	2,41 (0,49)	p<0,001 Cohen's d = 0,35
<b>Συμμόρφωση</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιοτ.)	T.A. <sup>1</sup>	0,33 (0,85)	3	4	3,7 (0,30)	t (103,12) = 41,93
	EEA <sup>2</sup>	-0,81 (0,85)	1	2	1,41 (0,48)	p<0,001 Cohen's d = 0,34
<b>Σχέσεις με συνομήλικους / Συνεργασία</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιοτ.)	T.A. <sup>1</sup>	0,65 (0,85)	3	4	3,9 (0,66)	t (278) = 28,63
	EEA <sup>2</sup>	-0,45 (0,99)	2	3	2,43 (0,49)	p<0,001 Cohen's d = 0,39
<b>Ανάληψη πρωτοβουλιών</b> (Κλ. Αξιολ. Δεξιοτ.)	T.A. <sup>1</sup>	0,07 (0,47)	3	4	3,42 (0,49)	t (278) = 15,39
	EEA <sup>2</sup>	-0,83 (0,57)	2	3	2,41 (0,50)	p<0,001 Cohen's d = 0,20

<sup>1</sup>T.A.: παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης

<sup>2</sup>EEA: παιδιά Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

Όπως φαίνεται, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. ήταν στατιστικώς σημαντικά καλύτερες σε όλα τα κριτήρια των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (δεξιότητες αυτονομίας & κοινωνικής αλληλεπίδρασης), όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία σε σχέση με αυτές των παιδιών με Ε.Ε.Α.

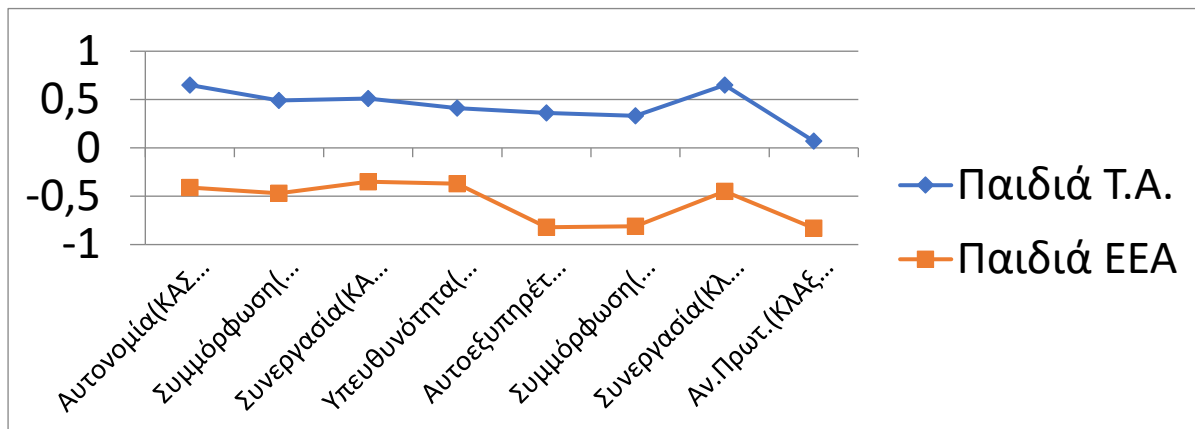
Επίσης, προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (δεξιότητες αυτονομίας & κοινωνικής αλληλεπίδρασης), όπως αξιολογήθηκαν από τα διαφορετικά εργαλεία εντός της κάθε ομάδας, μετατράπηκαν σε τυποποιημένες τιμές (z - τιμές). Όπως φαίνεται στο Γράφημα 7.5, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. σε όλα τα κριτήρια είναι πάνω από το Μ.Ο. ενώ αντίθετα οι επιδόσεις των παιδιών Ε.Ε.Α. ήταν σε όλα τα κριτήρια κάτω από το Μ.Ο.

Αναλυτικότερα, οι καλύτερες επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. σημειώθηκαν στην **αυτονομία** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.) και στις **σχέσεις με συνομήλικους/συνεργασία** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών). Αντίθετα, οι χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. σημειώθηκαν στην **ανάληψη πρωτοβουλιών** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών) και στη **συμμόρφωση** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.).

Για τα παιδιά Ε.Ε.Α. οι καλύτερες επιδόσεις ήταν στη **σχέσεις με συνομήλικους/συνεργασία** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών) και στην **υπευθυνότητα** (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), ενώ τις χαμηλότερες επιδόσεις τις σημείωσαν στην **αυτοεξυπηρέτηση**, στη **συμμόρφωση** και στην **ανάληψη πρωτοβουλιών** (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά 5-6 ετών) (Γράφημα 7.6).

## Γράφημα 7.6

Οι επιδόσεις (z τιμές) των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτονομίας & κοιν. αλληλ/σης) στο Νηπιαγωγείο μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση



### Σύνοψη

Μετά τον σχεδιασμό και την κατασκευή ενός αξιόπιστου εργαλείου αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μελετήθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών με το νέο αυτό εργαλείο αλλά και με τα άλλα σταθμισμένα εργαλεία στο τέλος της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Όλες οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. σε κάθε εργαλείο και σε κάθε δεξιότητα ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερες από αυτές των παιδιών με Ε.Ε.Α.

Συγκεκριμένα, στον *προφορικό λόγο*, τόσο για τα παιδιά Τ.Α. όσο και για τα παιδιά ΕΕΑ, οι καλύτερες επιδόσεις ήταν στο **εκφραστικό λεξιλόγιο**, στην **ακουστική κατανόηση** και στη **λεξιλογική γνώση**. Οι χειρότερες επιδόσεις για τα παιδιά Τ.Α. ήταν στη **μορφολογική επίγνωση** και στον **αφηγηματικό λόγο**, ενώ τα παιδιά με Ε.Ε.Α. παρουσίασαν τις χειρότερες επιδόσεις στην **εξήγηση/ερμηνεία**, στη **χρήση της γλώσσας** και στον **αφηγηματικό λόγο**.

Στις *δεξιότητες γραμματισμού*, οι καλύτερες επιδόσεις τόσο των παιδιών Τ.Α. όσο και Ε.Ε.Α. ήταν στο κριτήριο της **γραφής** σε όλα τα εργαλεία, στη **χρήση γραπτού λόγου** και στον **γραμματισμό**. Οι χειρότερες επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. σημειώθηκαν στην **ανάγνωση** σε όλα τα εργαλεία και στη **γνώση γραφοφωνημικών αντιστοιχιών**.

Στις *μαθηματικές δεξιότητες*, οι καλύτερες επιδόσεις τόσο των παιδιών Τ.Α. ήταν στους **αριθμούς**, στις **έννοιες χώρου** και στα **μοτίβα**. Οι χειρότερες επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. σημειώθηκαν στις **πράξεις** και στις **άλλες μαθηματικές έννοιες**. Για τα παιδιά Ε.Ε.Α., οι καλύτερες επιδόσεις ήταν στους **αριθμούς**, ενώ οι χειρότερες σημειώθηκαν στις **έννοιες χρόνου** και στη **σειροθέτηση**.

Στις *κινητικές δεξιότητες*, τα παιδιά Τ.Α. απέδωσαν καλύτερα στην **αμφιπλευρικότητα** και στη **σωματογνωσία**. Χαμηλότερα απέδωσαν στην **αδρή κινητικότητα**. Τα παιδιά Ε.Ε.Α. απέδωσαν καλύτερα στην **αμφιπλευρικότητα** και στη **σωματογνωσία**, ενώ απέδωσαν χειρότερα στην **αντίληψη ρυθμού** και στη **λεπτή κινητικότητα**.

Στις *κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες*, όσον αφορά τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, τα παιδιά Τ.Α. απέδωσαν καλύτερα στην **αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς** και στη **συγκέντρωση προσοχής**, ενώ τη χειρότερη επίδοση τα παιδιά Τ.Α. τη σημείωσαν στη **σχολική** και στη **συναισθηματική επάρκεια**. Τα παιδιά Ε.Ε.Α. απέδωσαν καλύτερα στην **αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς** και στην **αυτορρύθμιση των συναισθημάτων**, ενώ τη χαμηλότερη επίδοση τη είχαν στη **σχολική επάρκεια** και στη **συγκέντρωση προσοχής**. Στις δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η καλύτερη επίδοση των παιδιών Τ.Α. σημειώθηκε στην **αυτονομία** και στις **σχέσεις με συνομήλικους/συνεργασία**. Αντίθετα, οι χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. σημειώθηκαν στην **ανάληψη**

**πρωτοβουλιών και στη συμμόρφωση.** Για τα παιδιά Ε.Ε.Α. οι καλύτερες επιδόσεις ήταν στις **σχέσεις με συνομήλικους/συνεργασία**, ενώ οι χειρότερες επιδόσεις στην **αυτοεξυπηρέτηση και στη συμμόρφωση.**

Η βιβλιογραφία μέχρι τώρα δεν έχει αναφερθεί στη χαρτογράφηση των δεξιοτήτων της σχολικής ετοιμότητας, δηλ. σε ποιες δεξιότητες τα παιδιά αποδίδουν υψηλότερα και σε ποιες χαμηλότερα λίγο πριν την είσοδό τους τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο. Αναφέρεται αποσπασματικά σε δεξιότητες που προβλέπουν την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο Δημοτικό (Αρίδη-Παυλίδη, 2011· Hoffman et al., 2020· Landry et al., 2017· Pekdoğan et al., 2016· Quirk et al., 2017). Δεν αποτυπώνουν, όμως, τις επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες που καλλιεργούνται στο Νηπιαγωγείο. Και βεβαίως, δεν εντοπίστηκαν αντίστοιχα βιβλιογραφικά ευρήματα που να χαρτογραφούν τις επιδόσεις των παιδιών Ε.Ε.Α. σε αντίστοιχες δεξιότητες.

## Κεφάλαιο 8

### Διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των πρακτικών γονικής εμπλοκής και των αναγνωστικών συνηθειών γονέων με παιδιά Τ.Α. και με παιδιά Ε.Ε.Α.

#### Εισαγωγή

Η βιβλιογραφία έχει μερικώς αναδείξει τη σημαντική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού (Kogucu et al., 2020· Linder et al., 2013), της γονικής εμπλοκής (Barnett et al., 2020· Kokkalia et al., 2019) και των αναγνωστικών συνηθειών των γονέων (Wolf & McCoy, 2019) στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, χωρίς όμως να γίνεται σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων γονέων ως προς τους παράγοντες αυτούς. Σε αυτό το κεφάλαιο διερευνάται το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, οι αναγνωστικές συνήθειες και οι πρακτικές γονικής εμπλοκής καθώς και η συσχέτισή τους με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α., σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.

#### Μέθοδος

##### *Συμμετέχοντες*

Οι συμμετέχοντες ήταν οι 280 γονείς (200 με παιδιά Τ.Α. και 80 με παιδιά ΕΕΑ), το προφίλ των οποίων σκιαγραφήθηκε στο κεφάλαιο 5 (βλ. σελ. 95).

##### *Εργαλεία*

#### **Ερωτηματολόγιο γονέων για το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού**

Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η διερεύνηση του οικογενειακού

περιβάλλοντος γραμματισμού, του οποίου η δημιουργία βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο Home Literacy Environment Questionnaire (HLEQ) (Umek et al., 2005) αλλά και σε δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας που αναδεικνύουν το οικογενειακό περιβάλλον ως σημαντικό παράγοντα της σχολικής ετοιμότητας του παιδιού (Marti et al., 2018· Stan, 2014· Welsh, 2014). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δώδεκα (12) ερωτήσεις - συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 34-45 του ερωτηματολογίου των γονέων αναφέρονται στο οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού. Οι γονείς συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, αφού τους διανεμήθηκε από την ερευνήτρια, βάζοντας ένα  $\surd$  στο ΝΑΙ ή στο ΟΧΙ. Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι  $\alpha = 0,84$ .

#### **Ερωτηματολόγιο γονέων για τις πρακτικές γονικής εμπλοκής**

Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η διερεύνηση των πρακτικών γονικής εμπλοκής, του οποίου η δημιουργία βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο Home Literacy Environment Questionnaire (HLEQ) (Umek et al., 2005) αλλά και σε δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας που αναδεικνύουν τις πρακτικές γονικής εμπλοκής ως σημαντικό παράγοντα της σχολικής ετοιμότητας του παιδιού (Hur, 2014· Serano-Villar et al, 2017). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 13 ερωτήσεις και συγκεκριμένα τις ερωτήσεις 28-33 και 46-52 που διερευνούσαν τη συγκεκριμένη ενότητα. Οι γονείς συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, αφού τους διανεμήθηκε από την ερευνήτρια, βάζοντας ένα  $\surd$  στο ΝΑΙ ή στο ΟΧΙ. Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν  $\alpha = 0,78$ .

#### **Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Συνηθειών**

Για την αξιολόγηση των αναγνωστικών συνηθειών των γονέων



χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Συνηθειών* (υποκλίμακα στρατηγικές ανάγνωσης βιβλίων) (Καρούσου & Γρηγορίου, υπό δημοσίευση). Το εργαλείο αυτό αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση του τρόπου και της συχνότητας που το παιδί έρχεται σε επαφή με τα βιβλία (έντυπα ή ηλεκτρονικά) και των πρακτικών ανάγνωσης βιβλίων των γονέων στα παιδιά τους. Αποτελείται από 14 ερωτήσεις που βαθμολογούνται με 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1-5). Η βαθμολόγηση για κάθε ερώτηση ξεκινά από το 1 (ποτέ ή σχεδόν ποτέ) και φθάνει στο 5 (πάντα). Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν  $\alpha = 0,71$ .

## **Αποτελέσματα**

### *Διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού*

Στον Πίνακα 8.1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8.1 οι γονείς παιδιών Τ.Α. ανέφεραν ότι έχουν ένα πιο εμπλουτισμένο οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού σε σχέση με τους γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α, έτσι όπως αξιολογήθηκε από τα ερωτήματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 8.1. Οι διαφορές ήταν στατιστικώς σημαντικές για όλα τα ερωτήματα εκτός από δύο ερωτήματα: *Υπάρχουν στο σπίτι παιχνίδια λεπτής κινητικότητας (π.χ. να δένει τα κορδόνια ή να περνά χάντρες σε σχοινί); και Ενθαρρύνετε να χρησιμοποιεί μόνο του τον Η/Υ;*

## Πίνακας 8.1

Το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού του παιδιού

Ερωτήματα	Παιδιά	ΝΑΙ		Στατιστική σημαντικότητα (p) μεταξύ των ομάδων
		Συχνότητα	Ποσοστό	
Υπάρχουν στο σπίτι βιβλία ή παραμύθια;	T.A.	200	100%	$\chi^2(1)=154,514$ $p<0,001$
	E.E.A.	80	100%	
Υπάρχουν στο σπίτι παιχνίδια που διδάσκουν σχήματα, χρώματα ή μεγέθη;	T.A.	160	80%	$\chi^2(1)=66,057$ $p<0,001$
	E.E.A.	80	100%	
Υπάρχουν στο σπίτι παζλ ή ενσφηνώματα;	T.A.	126	63%	$\chi^2(1)=16,514$ $p<0,001$
	E.E.A.	80	100%	
Υπάρχουν στο σπίτι παιδικές ταινίες ή CD;	T.A.	200	100%	$\chi^2(1)=163,557$ $p<0,001$
	E.E.A.	72	90%	
Υπάρχουν στο σπίτι παιχνίδια λεπτής κινητικότητας (π.χ. να δένει τα κορδόνια ή να περνά χάντρες σε σχοινί);	T.A.	85	42,5%	$\chi^2(1)=1,157$ $p=0,282$ (ns)
	E.E.A.	69	86,3%	
Υπάρχει στο σπίτι H/Y, tablet ή ipad;	T.A.	146	73%	$\chi^2(1)=38,629$ $p<0,001$
	E.E.A.	63	78,8%	
Ενθαρρύνετε να χρησιμοποιεί μόνο του τον H/Y;	T.A.	84	42%	$\chi^2(1)=1,729$ $p=0,189$ (ns)
	E.E.A.	55	68,8%	
Μαθαίνετε ή ενθαρρύνετε το παιδί να μάθει τα γράμματα του αλφαβήτου;	T.A.	126	63%	$\chi^2(1)=18,514$ $p<0,001$
	E.E.A.	64	80%	
Μαθαίνετε ή ενθαρρύνετε το παιδί να μάθει τους αριθμούς;	T.A.	126	63%	$\chi^2(1)=14,629$ $p<0,001$
	E.E.A.	61	76,3%	
Μαθαίνετε ή ενθαρρύνετε το παιδί να διαβάζει λέξεις;	T.A.	85	42,5%	$\chi^2(2)=138,95$ $p<0,001$
	E.E.A.	69	86,3%	
Μαθαίνετε ή ενθαρρύνετε το παιδί να γράφει το όνομά του ή λέξεις;	T.A.	107	53,5%	$\chi^2(1)=11,2$ $p=0,001$
	E.E.A.	71	88,8%	

T.A.: παιδιά με τυπική ανάπτυξη

E.E.A.: παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

*Διερεύνηση των αναγνωστικών συνηθειών των γονέων*

Στον Πίνακα 8.2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων με παιδιά Τ.Α. και με παιδιά Ε.Ε.Α.

**Πίνακας 8.2**

*Οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. (1=Ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Αρκετά συχνά, 4=Πολύ συχνά 5=Πάντα)*

Ερωτήματα	Παιδιά	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος (Τυπική Απόκλιση)	Στατιστική σημαντικότητα (p) μεταξύ των ομάδων
Συμμετέχει το παιδί στην επιλογή του βιβλίου που θα του διαβάσετε κάθε φορά;	T.A.	1	5	3,07 (1,51)	t (271,51) =13,696 p<0,001 Cohen's d = 0,15
	E.E.A.	1	2	1,41 (0,49)	
Προετοιμάζετε την ανάγνωση της ιστορίας με συζήτηση για το θέμα ή για το εξώφυλλο του βιβλίου;	T.A.	1	5	3,18 (1,46)	t (273,01) =15,035 p<0,001 Cohen's d = 0,08
	E.E.A.	1	2	1,43 (0,48)	
Καθώς διαβάζετε, σταματάτε σε κάθε λέξη που πιστεύετε πως δεν γνωρίζει το παιδί και του την εξηγείτε;	T.A.	1	5	3,17 (1,46)	t (271,14) =13,098 p<0,001 Cohen's d = 0,25
	E.E.A.	1	2	1,65 (0,47)	
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, αναπτύσσετε διάλογο με το παιδί σχετικά με την ιστορία που αφηγείστε (π.χ. «γιατί νομίζεις πως το έκανε αυτό;», κλπ.);	T.A.	1	5	3,17 (1,46)	t (271,96) =13,211 p<0,001 Cohen's d = 0,15
	E.E.A.	1	2	1,62 (0,48)	
Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ζητάτε από το παιδί να προβλέψει την εξέλιξη της ιστορίας (π.χ. «και τι νομίζεις πως έκανε μετά;»);	T.A.	1	5	3,07 (1,51)	t (270,19) =12,084 p<0,001 Cohen's d = 0,23
	E.E.A.	1	2	1,62 (0,45)	
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δείχνετε και συζητάτε με το παιδί τις εικόνες του βιβλίου;	T.A.	1	5	3,65 (1,29)	t (277,23) =18,969 p<0,001 Cohen's d = 0,15
	E.E.A.	1	2	1,61 (0,45)	
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δείχνετε τις λέξεις καθώς τις διαβάζετε;	T.A.	1	5	3,4 (1,45)	t (275,23) =16,97 p<0,001 Cohen's d = 0,05
	E.E.A.	1	2	1,06 (0,98)	

Σταματάτε για λίγο την αφήγηση για να εξηγήσετε στο παιδί κάτι που πιστεύετε πως μπορεί να μην κατάλαβε;	T.A.	1	5	3,34 (1,51)	t (269,74) =14,306 p<0,001 Cohen's d = 0,15
	E.E.A.	1	2	1,63 (0,49)	
Κατά τη διάρκεια της αφήγησης συνδέετε εμπειρίες των ηρώων με πιθανές εμπειρίες των παιδιών (π.χ. 'θυμάσαι τότε που κι εσύ...');	T.A.	1	5	3,07 (1,51)	t (271,89) =12,64 p<0,001 Cohen's d = 0,22
	E.E.A.	1	2	1,55 (0,51)	
Μετά την ολοκλήρωση του βιβλίου κάνετε ερωτήσεις στο παιδί σχετικά με την ιστορία;	T.A.	1	5	3,27 (1,55)	t (268,91) =13,63 p<0,001 Cohen's d = 0,13
	E.E.A.	1	2	1,61 (0,49)	
Μετά την ολοκλήρωση του βιβλίου συζητάτε με το παιδί για το αν του άρεσε ή όχι το βιβλίο;	T.A.	1	5	3,65 (1,29)	t (277,47) =19,143 p<0,001 Cohen's d = 0,28
	E.E.A.	1	2	1,60 (0,49)	
Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης ενθαρρύνετε το παιδί να ζωγραφίσει κάποια σκηνή της ιστορίας;	T.A.	1	5	3,05 (1,26)	t (277,93) =13,465 p<0,001 Cohen's d = 0,25
	E.E.A.	1	2	1,58 (0,48)	
Αν το παιδί σας ζητήσει αμέσως μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης να του ξαναδιαβάσετε την ίδια ιστορία/βιβλίο, το κάνετε με χαρά;	T.A.	1	5	3,05 (1,25)	t (277,91) =13,45 p<0,001 Cohen's d = 0,22
	E.E.A.	1	2	1,58 (0,49)	

---

T.A.: παιδιά τυπικής ανάπτυξης  
E.E.A.: παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

---

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8.2, οι περισσότεροι γονείς παιδιών T.A. ανέφεραν ότι πιο συχνά καλλιεργούν αναγνωστικές συνήθειες σε σχέση με τους γονείς των παιδιών με E.E.A με τις διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές για όλα τα ερωτήματα.

### Πρακτικές γονικής εμπλοκής

Στο ερώτημα «*Ασχολείστε καθημερινά με το παιδί σας*», όλοι οι γονείς με παιδιά Τ.Α. αλλά και με Ε.Ε.Α. απάντησαν θετικά. Στη συνέχεια του ερωτήματος, «*πόσο χρόνο ασχολείστε με το παιδί σας*», το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (70%) με παιδιά Τ.Α. ασχολείται 1 - 3 ώρες, ενώ σαφέστερα περισσότερο χρόνο (πάνω από 3 ώρες) αφιερώνουν στα παιδιά τους οι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. (51,3%). Η στατιστική σύγκριση κατέδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά υπέρ των γονέων με παιδιά Ε.Ε.Α. [ $t(277,79) = -10,36, p < 0,001$ ].

Στον Πίνακα 8.3 παρουσιάζονται οι υπόλοιπες απαντήσεις των γονέων με παιδιά Τ.Α. και με παιδιά Ε.Ε.Α. σχετικά με τις πρακτικές γονικής εμπλοκής.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8.3, οι περισσότεροι γονείς παιδιών Τ.Α. ανέφεραν ότι εμπλέκονται στατιστικά σημαντικά περισσότερο σε σχέση με τους γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α σε διάφορες δραστηριότητες.

### Πίνακας 8.3

*Οι πρακτικές γονικής εμπλοκής για τα παιδιά Τ.Α. και Ε.Ε.Α.*

Ερωτήματα	Παιδιά	ΝΑΙ		Στατιστική σημαντικότητα (p) μεταξύ των ομάδων
		Συχνότητα	Ποσοστό	
Συζητάτε με το παιδί σας ή του αφιερώνετε χρόνο για να εκφραστεί;	Τ.Α.	200	100%	$\chi^2(1)=166,629 p<0,001$
	Ε.Ε.Α.	48	60%	
Απαντάτε σε ερωτήσεις ή απορίες του;	Τ.Α.	200	100%	$\chi^2(1)=169,729 p<0,001$
	Ε.Ε.Α.	49	61,3%	
Ανταποκρίνεστε στις ανάγκες του παιδιού σας (παιχνίδια, ρουχισμό, θεραπευτικά προγράμματα);	Τ.Α.	200	100%	$\chi^2(1)=166,629 p<0,001$
	Ε.Ε.Α.	48	60%	
Παρατηρείτε το παιδί σας την ώρα που ασχολείται με κάτι;	Τ.Α.	146	73%	$\chi^2(1)=41,657 p<0,001$
	Ε.Ε.Α.	48	60%	

Στο σπίτι το παιδί παίζει μαζί σας;	T.A.	146	73%	$\chi^2(1)=40,129$ $p<0,001$
	E.E.A.	47	58,8%	
Ενθαρρύνετε το παιδί να ντύνεται ή να τρώει μόνο του;	T.A.	200	100%	$\chi^2(1)=163,557$ $p<0,001$
	E.E.A.	47	58,8%	
Ενθαρρύνετε το παιδί να μαζεύει τα παιχνίδια μόνο του;	T.A.	200	100%	$\chi^2(1)=209,157$ $p<0,001$
	E.E.A.	61	76,3%	
Μαθαίνετε στο παιδί τρόπους καλής συμπεριφοράς (π.χ. να λέει ευχαριστώ, παρακαλώ, συγγνώμη κλπ.);	T.A.	200	100%	$\chi^2(1)=202,3$ $p<0,001$
	E.E.A.	59	73,8%	
Όταν το παιδί σας φαίνεται στεναχωρημένο, συζητάτε μαζί του;	T.A.	146	73%	$\chi^2(1)=64,129$ $p<0,001$
	E.E.A.	61	76,3%	
Εκφράζεται την άποψή σας για θέματα που απασχολούν το παιδί (φίλους, εξωσχολικές δραστηριότητες, θέματα συμπεριφοράς κλπ.);	T.A.	200	100%	$\chi^2(1)=216,129$ $p<0,001$
	E.E.A.	63	78,8%	
Αγκαλιάζεται συχνά το παιδί σας;	T.A.	146	73%	$\chi^2(1)=44,8$ $p<0,001$
	E.E.A.	50	62,5%	
Το στηρίζετε σε μία επιλογή του;	T.A.	200	100%	$\chi^2(1)=195,557$ $p<0,001$
	E.E.A.	57	71,3%	

T.A.: παιδιά με τυπική ανάπτυξη

E.E.A.: παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

*Σχέση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των πρακτικών γονικής εμπλοκής και των αναγνωστικών συνηθειών των γονέων με τις επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.*

Στόχος αυτής της ενότητας είναι να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό συσχετίζεται το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, οι πρακτικές γονικής εμπλοκής και οι αναγνωστικές συνηθειές των γονέων με τις επιδόσεις των παιδιών

στις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8.4, για τα παιδιά Τ.Α., βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά υψηλές συσχετίσεις μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού με τον προφορικό λόγο, τις μαθηματικές δεξιότητες, τις δεξιότητες γραμματισμού, τις κινητικές δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης. Στατιστικά σημαντικά υψηλές συσχετίσεις βρέθηκαν, επίσης, μεταξύ των πρακτικών γονικής εμπλοκής με τον προφορικό λόγο, τις δεξιότητες γραμματισμού και τις μαθηματικές δεξιότητες. Τέλος, οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων με παιδιά Τ.Α. συσχετίζονται υψηλά με τον προφορικό λόγο, τις δεξιότητες γραμματισμού, τις μαθηματικές δεξιότητες, τις κινητικές δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης.

Μέτρια συσχετίζεται το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού με τις μαθηματικές δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης. Επίσης, μέτριες ήταν οι συσχετίσεις των πρακτικών γονικής εμπλοκής με τις κινητικές δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και, επίσης, μέτρια συσχετίζονται οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων με παιδιά Τ.Α. με τις δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Τέλος, χαμηλή συσχέτιση έχουν οι πρακτικές γονικής εμπλοκής με τις δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων και οι πρακτικές γονικής εμπλοκής συσχετίζονται πολύ υψηλά με τη συνολική επίδοση των παιδιών Τ.Α. στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.

Για τα παιδιά με ΕΕΑ, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές μέτριες συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού συσχετίζεται μέτρια με τον προφορικό λόγο, με τις δεξιότητες γραμματισμού, με τις κινητικές δεξιότητες και με τις δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής

αλληλεπίδρασης.

Οι πρακτικές γονικής εμπλοκής βρέθηκε να συσχετίζονται με τον προφορικό λόγο, με τις δεξιότητες γραμματισμού, με τις κινητικές δεξιότητες και με τις δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στατιστικώς σημαντικά μέτρεις συσχετίσεις διαπιστώθηκαν μεταξύ των πρακτικών γονικής εμπλοκής με τις μαθηματικές δεξιότητες και με τις δεξιότητες αυτορρύθμισης.



#### Πίνακας 8.4

*Συσχετίσεις μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των πρακτικών γονικής εμπλοκής και των αναγνωστικών συνθηθειών των γονέων με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.*

	Παιδιά	Προφορικός Λόγος	Δεξιότητες Γραμματισμού	Μαθηματικές Δεξιότητες	Κινητικές Δεξιότητες	Δεξιότητες Αυτορρύθμισης )	Δεξιότητες αυτονομίας & κοινωνικής αλληλεπίδρασης	Συνολική επίδοση
<b>Οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού</b>	T.A.	0,67**	0,69**	0,75**	0,65**	0,69**	0,51**	<b>0,79**</b>
	E.E.A.	0,52**	0,56**	0,36**	0,50**	0,49**	0,54**	<b>0,54**</b>
<b>Πρακτικές γονικής εμπλοκής</b>	T.A.	0,50**	0,59**	0,66**	0,34**	0,44**	0,28**	0,91**
	E.E.A.	0,53**	0,57**	0,39**	0,53**	0,48**	0,54**	0,56**
<b>Αναγνωστικές συνήθειες γονέων</b>	T.A.	0,89**	0,89**	0,89**	0,69**	0,63**	0,43**	<b>0,91**</b>
	E.E.A.	0,07	0,01	-0,05	0,04	0,08	0,11	<b>0,08</b>

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

T.A. = παιδιά τυπικής ανάπτυξης  
E.E.A.= παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

## Σύνοψη

Ως προς το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού (ύπαρξη παιχνιδιών, παζλ, παιδικές ταινίες ή CD, Η/Υ κλπ.), οι γονείς των παιδιών Τ.Α. το αξιολόγησαν σε στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με τους γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α. Αντίστοιχες μελέτες (Korucu & Schmitt, 2020· Justice et al., 2016) αναφέρουν τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχέση με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, όμως καμία έρευνα δεν συγκρίνει τα οικογενειακά περιβάλλοντα των δύο ομάδων παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.).

Ως προς τις πρακτικές γονικής εμπλοκής, οι γονείς με παιδιά Τ.Α. εμπλέκονται στατιστικά σημαντικά περισσότερο σε σχέση με τους γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α σε διάφορες δραστηριότητες. Μόνο όταν ζητήθηκε να προσδιοριστεί χρονικά η ενασχόληση των γονέων των δύο ομάδων παιδιών, οι γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α. υπερέτησαν ως προς τον χρόνο ενασχόλησης με τα παιδιά τους (πάνω από 3 ώρες) σε σχέση με τη χρονική ενασχόληση των γονέων με παιδιά Τ.Α. Αντίστοιχες έρευνες αναδεικνύουν τη σημασία της γονικής εμπλοκής σε σχέση με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών (Marti et al., 2018· Stan, 2014· Welsh, 2014). Καμία, όμως, δεν συγκρίνει ποιοτικά ή ποσοτικά τη γονική εμπλοκή των δύο ομάδων παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.).

Τέλος, οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων παιδιών Τ.Α. ήταν στατιστικώς σημαντικά σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με τους γονείς παιδιών με Ε.Ε.Α. Βιβλιογραφικά, οι αναγνωστικές συνήθειες γονέων με Ε.Ε.Α. δεν έχουν διερευνηθεί και, ακόμη περισσότερο, δεν έχουν αναδειχθεί οι διαφοροποιήσεις στις αναγνωστικές συνήθειες γονέων με παιδιά Τ.Α. και με παιδιά Ε.Ε.Α.

Επίσης, διερευνήθηκε η σχέση που τυχόν υπάρχει με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα, η συνολική επίδοση των παιδιών Τ.Α. στην

Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. συσχετίστηκε υψηλά με τις πρακτικές γονικής εμπλοκής με το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού και με τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων. Αλλά και οι επιμέρους δεξιότητες συσχετίστηκαν πολύ υψηλά, υψηλά και μέτρια με το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού και τις πρακτικές γονικής εμπλοκής. Για τα παιδιά με ΕΕΑ, η υψηλότερη συσχέτιση των επιδόσεών τους ήταν με τις πρακτικές γονικής εμπλοκής. Η συνολική επίδοση των παιδιών Ε.Ε.Α. αλλά και καμία επιμέρους δεξιότητα στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. δεν συσχετίστηκε με τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων με παιδιά Ε.Ε.Α. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από προηγούμενες έρευνες (Hoffman et al., 2020· Marti et al., 2018· Stan, 2014· Welsh, 2014· Woolf et al., 2017).

## Κεφάλαιο 9

### Διερεύνηση των προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού

#### Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των παιδιών σε δύο χρονικές στιγμές (Νηπιαγωγείο-Α΄ Δημοτικού) με τη συνδρομή διαφορετικών εργαλείων δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθούν προβλεπτικοί δείκτες ομαλής προσαρμογής τους στο Δημοτικό. Ειδικά, για τα παιδιά Ε.Ε.Α., η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε το κενό που υπάρχει ως προς το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (προβλεπτικοί δείκτες σχολικής ετοιμότητας παιδιών Ε.Ε.Α.). Στόχος της ενότητας αυτής ήταν η ανάδειξη των προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας (με τη χορήγηση διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων) για την σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.

#### Μέθοδος

##### *Συμμετέχοντες*

Σε αυτή τη φάση της έρευνας επαναξιολογήθηκαν 200 παιδιά Τ.Α. (Μ.Ο.=6,9 & Τ.Α.=0,65) ένα χρόνο μετά, που φοιτούσαν πλέον σε δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής και 80 παιδιά Ε.Ε.Α. (Μ.Ο.=7,11 & Τ.Α.=0,12) που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής.

## Εργαλεία

### *Τομείς σχολικής ετοιμότητας στο Νηπιαγωγείο*

Στο Νηπιαγωγείο χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία (βλ. κεφ. 6, σελ. 107): το *Λογόμετρο* (Μουζάκη και συν., 2017), η *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012), η *Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Ράλλη και συν., 2020) και το *Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007). Συγκεκριμένα:

**Ο προφορικός λόγος:** αξιολογήθηκε με το *Λογόμετρο* (Μουζάκη και συν., 2017).

Αναλυτικότερα, η έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων) αξιολογήθηκε με την υποδοκιμασία της *μορφολογίας*. Η ακουστική κατανόηση με την υποδοκιμασία της *κατανόησης του προφορικού λόγου*, η αφήγηση με την υποδοκιμασία του *αφηγηματικού λόγου* και το εκφραστικό λεξιλόγιο με την υποδοκιμασία της *λεξιλογικής γνώσης*.

**Οι δεξιότητες γραμματισμού:** η ανάγνωση αξιολογήθηκε με το κριτήριο της *ανάγνωσης της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012) και της *Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Ράλλη και συν., 2020). Η γραφή αξιολογήθηκε με το κριτήριο της *γραφής της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012) και της *Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Ράλλη και συν., 2020) και η φωνολογική επίγνωση αξιολογήθηκε με το κριτήριο της *φωνολογικής ενημερότητας* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών) και με την υποδοκιμασία της *φωνολογικής επίγνωσης του Λογόμετρου* (Μουζάκη και συν., 2017).

**Οι μαθηματικές δεξιότητες:** αξιολογήθηκαν με την *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012).

Αναλυτικότερα, οι αριθμοί με το κριτήριο της *αρίθμησης*, οι πράξεις με τη *δαισθητική προσέγγιση των 4 πράξεων*, οι χωρικές έννοιες με το κριτήριο των *εννοιών χώρου*

**Οι κινητικές δεξιότητες:** αξιολογήθηκαν με την *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012). Αναλυτικότερα, η αδρή κινητικότητα αξιολογήθηκε με το κριτήριο της *αντίληψης ρυθμού* και η λεπτή κινητικότητα με το κριτήριο της *αμφιπλευρικότητας*.

**Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης:** η αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών αξιολογήθηκε με την υποκλίμακα *Σχολική επάρκεια - κίνητρα του Κριτηρίου Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007). Η αυτορρύθμιση συναισθημάτων αξιολογήθηκε με την υποκλίμακα *Συναισθηματική Επάρκεια του Κριτηρίου Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007) και η αυτορρύθμιση συμπεριφοράς με το κριτήριο *συγκέντρωση προσοχής της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012).

**Οι δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης:** η αυτονομία αξιολογήθηκε με το κριτήριο *αυτοεξυπηρέτηση της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012), η συμμόρφωση με το κριτήριο *Συμμόρφωση της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012), η συνεργασία με το κριτήριο *Συνεργασία της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012) και η υπευθυνότητα με το κριτήριο *Ανάληψη πρωτοβουλιών της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών*

(Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012).

*Τομείς αξιολόγησης στην Α΄ Δημοτικού*

Στην Α΄ Δημοτικού χρησιμοποιήθηκαν τα κάτωθι εργαλεία (βλ. κεφ. 6, σελ. 110). Συγκεκριμένα, το *Λογόμετρο* (Μουζάκη και συν., 2017), το *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄-Β΄ Δημοτικού* (Πόρποδας, 2007), 2), η *δοκιμασία αντιγραφής*, το *Κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης* (Μπάρμπας και συν., 2008<sup>α</sup>), η *δοκιμασία αξιολόγησης δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο*, η *δοκιμασία στα μοτίβα*, το *Κριτήριο Ψυχοκινητικής Ανάπτυξης* (Καραμπατζάκη, 2002), το *Αθηνά Τεστ (αντίληψη δεξιού-αριστερού, πλευρίωση)* (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011), το *Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007), *αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες αυτονομίας των παιδιών*, *Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών* (Bibou-Nakou και συν., 2002).

**Ο προφορικός λόγος:** αξιολογήθηκε με το *Λογόμετρο* (Μουζάκη και συν., 2017). Αναλυτικότερα, η έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων) αξιολογήθηκε με την υποδοκιμασία της *μορφολογίας*. Η ακουστική κατανόηση με την υποδοκιμασία της *κατανόησης του προφορικού λόγου*, η αφήγηση με την υποδοκιμασία του *αφηγηματικού λόγου*, το εκφραστικό λεξιλόγιο με την υποδοκιμασία της *λεξιλογικής γνώσης* και η εξήγηση/ερμηνεία με την υποδοκιμασία της *πραγματολογικής επάρκειας*.

**Οι δεξιότητες γραμματισμού:** η ανάγνωση αξιολογήθηκε με τις υποκλίμακες *Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση* και *Αναγνωστική Κατανόηση* του *Εργαλείου Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄-Β΄ Δημοτικού* (Πόρποδας, 2007). Η γραφή με τις υποδοκιμασίες *Επινοημένη Γραφή*

και γραφή ονόματος του *Λογόμετρου* (Μουζάκη και συν., 2017) και με δοκιμασία αντιγραφής. Η φωνολογική επίγνωση αξιολογήθηκε με την υποδοκιμασία της φωνολογικής επίγνωσης του *Λογόμετρου* (Μουζάκη και συν., 2017).

**Οι μαθηματικές δεξιότητες:** οι αριθμοί αξιολογήθηκαν με τις υποδοκιμασίες της *Χρήσης λέξεων αρίθμησης*, της *Δομημένης καταμέτρησης* και της *Αποτελεσματικής καταμέτρησης του Κριτηρίου πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης* (Μπάρμπας και συν., 2008<sup>α</sup>). Οι πράξεις αξιολογήθηκαν με την υποδοκιμασία *Γενική Γνώση Αριθμών του Κριτηρίου πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης* (Μπάρμπας και συν., 2008<sup>α</sup>). Οι χωρικές έννοιες με δοκιμασία αξιολόγησης δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο και τα μοτίβα με δοκιμασία στα μοτίβα.

**Οι κινητικές δεξιότητες:** η αδρή κινητικότητα αξιολογήθηκε με τις υποκλίμακες *Στατική ισορροπία*, *Δυναμική ισορροπία*, *Ρυθμός* και *Ταχύτητα κίνησης του σώματος σε μεταβλητή κατεύθυνση του Κριτηρίου Ψυχοκινητικής Ανάπτυξης* (Καραμπατζάκη, 2002). Η λεπτή κινητικότητα αξιολογήθηκε με τις υποκλίμακες *Αντιγραφή σχημάτων* και *Οπτικο-κινητικός συντονισμός του Αθηνά Τεστ* (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011).

**Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης:** η αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών αξιολογήθηκε με την υποκλίμακα *Σχολική επάρκεια - κίνητρα* του *Κριτηρίου Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007). Η αυτορρύθμιση συναισθημάτων αξιολογήθηκε με την υποκλίμακα *Συναισθηματική Επάρκεια* του *Κριτηρίου Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007) και η αυτορρύθμιση συμπεριφοράς με την υποκλίμακα *Προβλήματα Συμπεριφοράς* του *Κριτηρίου Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007).

**Οι δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης:** η αυτονομία αξιολογήθηκε με το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες



αυτονομίας των παιδιών, η συμμόρφωση με την υποκλίμακα *Σχολική Επάρκεια - σχολική προσαρμογή* του *Κριτηρίου Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007), η συνεργασία με την υποκλίμακα *Θετικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς* του *Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών* (Bibou-Nakou και συν., 2002) και η υπευθυνότητα με την υποκλίμακα *Σχολική Επάρκεια – σχολική αποτελεσματικότητα* του *Κριτηρίου Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας* (Χατζηχρήστου και συν., 2007).

#### *Διαδικασία*

Μετά από την έκδοση της άδειας διεξαγωγής της έρευνας από το ΥΠΑΙΘ, η ερευνήτρια επικοινωνήσε, αρχικά με τα σχολεία που θα πραγματοποιούνταν η έρευνα και στη συνέχεια στάλθηκε μια ενημερωτική επιστολή στους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων, που ετοιμάστηκε από την ερευνήτρια, όπου τους ενημέρωνε διεξοδικά για τη φύση, το σκοπό και τον τρόπο της διεξαγωγής της έρευνας. Ταυτόχρονα τους διαβεβαίωνε για τον συναινετικό χαρακτήρα της συμμετοχής, για την τήρηση του απόρρητου στη διαδικασία και για την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου τους.

#### **Αποτελέσματα**

Αρχικά για να διερευνηθούν οι προβλεπτικοί δείκτες **σχολικής ετοιμότητας για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού** πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στις δύο χρονικές στιγμές (Νηπιαγωγείο-Α΄ Δημοτικού). Τα παιδιά αξιολογήθηκαν στον προφορικό λόγο, στις δεξιότητες γραμματισμού (ανάγνωση-γραφή-φωνολογική επίγνωση), στις κινητικές δεξιότητες, στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ Δημοτικού.

Όπως έχει διαπιστωθεί (βλ. πίνακα 6.10), βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων στις επιμέρους δεξιότητες και στις δύο χρονικές στιγμές τόσο για τα παιδιά Τ.Α. όσο και για τα παιδιά με Ε.Ε.Α., όπου φθάνουν στο επίπεδο σημαντικότητας του  $p < 0,01$ .

Με βάση τις παραπάνω συσχετίσεις, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, αφού ελέγχθηκε ότι πληρούνταν οι προϋποθέσεις πραγματοποίησής της: 1) συνεχείς μεταβλητές, 2) ανεξαρτησία παρατηρήσεων, 3) γραμμικότητα των μεταβλητών (έλεγχος σχέσης μεταξύ εξαρτημένης και ανεξάρτητης μεταβλητής), 4) κανονικότητα μεταβλητών (normality plots with tests), 5) ανάλυση καταλοίπων (κανονικότητα σφαλμάτων, ανεξαρτησία σφαλμάτων, ομοσκεδαστικότητα σφαλμάτων). Στόχος των αναλύσεων παλινδρόμησης είναι να εξεταστεί αν οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο προβλέπουν τις επιδόσεις των ίδιων παιδιών σε αντίστοιχους τομείς στην Α΄ δημοτικού.

#### *Προβλεπτικοί δείκτες του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού*

Στόχος είναι να διερευνηθεί ποιες δεξιότητες του προφορικού λόγου των παιδιών στο Νηπιαγωγείο προβλέπουν τις επιδόσεις τους στον αντίστοιχο τομέα στην **Α΄ Δημοτικού**.

Συγκεκριμένα, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες του προφορικού λόγου [*έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων), ακουστική κατανόηση, αφήγηση, εκφραστικό λεξιλόγιο, εξήγηση/ερμηνεία (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), μορφολογική επίγνωση, κατανόηση προφορικού λόγου, αφηγηματικός λόγος και λεξιλογική γνώση (Λογόμετρο), καθώς και χρήση γλώσσας (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας)*] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις

των ίδιων παιδιών στην κατανόηση προφορικού λόγου (Προσληπτικό λεξιλόγιο, Ακουστική κατανόηση, Απάντηση ερωτήσεων) στην Α' Δημοτικού (Πίνακας 9.1).

### Πίνακας 9.1

Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της κατανόησης προφορικού λόγου των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
Έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων) (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	0,25	0,11	0,07**
	Ε.Ε.Α.	0,37	3,12	0,08
Εκφραστικό λεξιλόγιο (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	-0,66	0,83	-0,14
	Ε.Ε.Α.	-0,27	0,89	-0,16
Ακουστική κατανόηση (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	4,96	0,30	0,12**
	Ε.Ε.Α.	4,12	0,32	0,59***
Αφήγηση (σε επίπεδο συνεχούς λόγου) (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	0,08	0,03	0,01
	Ε.Ε.Α.	0,07	0,04	0,02
Εξήγηση/ερμηνεία (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	-1,37	0,61	-0,18
	Ε.Ε.Α.	0,03	1,45	0,02
Μορφολογική επίγνωση (Λογόμετρο)	Τ.Α.	0,86	0,12	0,62***
	Ε.Ε.Α.	0,05	0,03	0,02
Κατανόηση προφορικού λόγου (Λογόμετρο)	Τ.Α.	-0,42	0,11	-0,16***
	Ε.Ε.Α.	0,08	0,02	0,04
Αφηγηματικός Λόγος (Λογόμετρο)	Τ.Α.	3,69	0,16	0,42***
	Ε.Ε.Α.	-0,31	0,82	-0,09
Λεξιλογική γνώση (Λογόμετρο)	Τ.Α.	-0,03	0,13	-0,04
	Ε.Ε.Α.	0,25	0,12	0,08
Χρήση Γλώσσας (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιότητων Γραμματισμού)	Τ.Α.	-0,32	0,09	-0,03
	Ε.Ε.Α.	-0,54	1,63	-0,21

Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2=0,79$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 =0,78$   
 Για παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2=0,74$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 =0,74$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001  
 \*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 78% των επιδόσεών τους στην κατανόηση του προφορικού λόγου στην Α' Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι

η έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων), η ακουστική κατανόηση, η κατανόηση προφορικού λόγου, η μορφολογική επίγνωση και ο αφηγηματικός λόγος (Πίνακας 9.1). Ο σημαντικότερος από τους προβλεπτικούς δείκτες, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), είναι η *μορφολογική επίγνωση*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 74% των επιδόσεών τους στην **κατανόηση του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού**. Στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός δείκτης βρέθηκε να είναι μόνο η *ακουστική κατανόηση* (Πίνακας 9.1).

Στη συνέχεια, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες του προφορικού λόγου [*έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων), ακουστική κατανόηση, αφήγηση, εκφραστικό λεξιλόγιο, εξήγηση/ερμηνεία (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), μορφολογική επίγνωση, κατανόηση προφορικού λόγου, αφηγηματικός λόγος και λεξιλογική γνώση (Λογόμετρο), καθώς και χρήση γλώσσας (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας)*] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στην *λεξιλογική γνώση* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.2).

Για τα παιδιά Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις τους στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 78% των επιδόσεών τους στην **λεξιλογική γνώση** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *ακουστική κατανόηση, η μορφολογική επίγνωση, η κατανόηση προφορικού λόγου, ο αφηγηματικός λόγος και η λεξιλογική γνώση* (Πίνακας 9.2). Ο σημαντικότερος από τους προβλεπτικούς δείκτες, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), είναι ο *αφηγηματικός λόγος*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις τους στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 65% των επιδόσεών τους στην **λεξιλογική γνώση** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός δείκτης βρέθηκε να είναι μόνο η **ακουστική κατανόηση**.

## Πίνακας 9.2

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της λεξιλογικής γνώσης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού*

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,09	0,12	0,04
	E.E.A.	-1,02	1,72	-0,19
<b>Εκφραστικό λεξιλόγιο</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	-0,23	0,91	-0,08
	E.E.A.	0,31	0,22	0,11
<b>Ακουστική κατανόηση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	1,14	0,32	0,45***
	E.E.A.	3,45	0,37	0,32**
<b>Αφήγηση (σε επίπεδο συνεχούς λόγου)</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,08	0,11	0,02
	E.E.A.	0,05	0,04	0,01
<b>Εξήγηση/ερμηνεία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	1,24	0,66	0,01
	E.E.A.	2,16	0,81	0,22
<b>Μορφολογική επίγνωση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,49	0,08	0,41***
	E.E.A.	0,78	0,05	0,01
<b>Κατανόηση προφορικού λόγου</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,66	0,09	0,24***
	E.E.A.	-0,44	0,17	-0,10
<b>Αφηγηματικός Λόγος</b> (Λογόμετρο)	T.A.	-1,69	0,17	0,71***
	E.E.A.	-0,12	0,45	-0,03
<b>Λεξιλογική γνώση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,79	0,05	0,38***
	E.E.A.	-0,14	0,49	-0,07
<b>Χρήση Γλώσσας</b> (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού)	T.A.	0,11	0,07	0,06
	E.E.A.	0,42	0,90	0,13

Για παιδιά T.A.:  $R^2=0,79$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,78$

Για παιδιά E.E.A.:  $R^2=0,65$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,65$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

Επίσης, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες του προφορικού λόγου [*έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)*], *ακουστική κατανόηση, αφήγηση, εκφραστικό λεξιλόγιο, εξήγηση/ερμηνεία* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *μορφολογική επίγνωση, κατανόηση προφορικού λόγου, αφηγηματικός λόγος και λεξιλογική γνώση* (Λογόμετρο), καθώς και *χρήση γλώσσας* (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στον *αφηγηματικό λόγο* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.3).

Για τα παιδιά Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις τους στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 75% των επιδόσεών τους στον **αφηγηματικό λόγο** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες ήταν η *έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)*, το *εκφραστικό λεξιλόγιο*, η *ακουστική κατανόηση*, η *μορφολογική επίγνωση*, η *κατανόηση προφορικού λόγου*, ο *αφηγηματικός λόγος*, η *λεξιλογική γνώση* και η *χρήση γλώσσας* (Πίνακας 9.3). Ο σημαντικότερος από τους προβλεπτικούς δείκτες, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), είναι το *εκφραστικό λεξιλόγιο*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις τους στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 61% των επιδόσεών τους στον **αφηγηματικό λόγο** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός δείκτης βρέθηκε να είναι η *ακουστική κατανόηση*.

### Πίνακας 9.3

Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) του αφηγηματικού λόγου των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,03	0,01	0,02**
	E.E.A.	0,61	0,71	1,02
<b>Εκφραστικό λεξιλόγιο</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,99	0,01	0,86***
	E.E.A.	0,08	0,05	0,03
<b>Ακουστική κατανόηση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,58	0,02	0,49**
	E.E.A.	0,42	0,17	0,16*
<b>Αφήγηση (σε επίπεδο συνεχούς λόγου)</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,05	0,03	0,02
	E.E.A.	0,14	0,02	0,01
<b>Εξήγηση/ερμηνεία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	-1,64	0,01	-0,02
	E.E.A.	0,11	0,33	0,54
<b>Μορφολογική επίγνωση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,04	0,01	0,09***
	E.E.A.	0,14	0,05	0,04
<b>Κατανόηση προφορικού λόγου</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,24	0,01	0,23***
	E.E.A.	0,05	0,07	0,11
<b>Αφηγηματικός Λόγος</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,60	0,02	0,63***
	E.E.A.	-0,27	0,18	-0,61
<b>Λεξιλογική γνώση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,10	0,01	0,31***
	E.E.A.	-0,47	0,20	-2,13
<b>Χρήση Γλώσσας</b> (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού)	T.A.	0,11	0,01	0,16***
	E.E.A.	0,59	0,37	1,66

Για παιδιά T.A.:  $R^2=0,75$  Προσαρμοσμένο  $R^2=0,75$   
 Για παιδιά E.E.A.:  $R^2=0,62$  Προσαρμοσμένο  $R^2=0,61$   
 \*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001  
 \*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

Επίσης, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών T.A. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες του προφορικού λόγου [έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων), ακουστική κατανόηση, αφήγηση, εκφραστικό λεξιλόγιο, εξήγηση/ερμηνεία (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), μορφολογική επίγνωση, κατανόηση προφορικού λόγου, αφηγηματικός λόγος και λεξιλογική γνώση (Λογόμετρο), καθώς και χρήση γλώσσας (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού) για παιδιά

προσχολικής ηλικίας)] και εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στην *πραγματολογική επάρκεια* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.4).

#### Πίνακας 9.4

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της πραγματολογικής επάρκειας των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού*

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,19	0,31	0,19
	E.E.A.	-0,47	0,62	-0,89
<b>Εκφραστικό λεξιλόγιο</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	3,69	2,21	0,06
	E.E.A.	0,87	0,45	0,11
<b>Ακουστική κατανόηση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	1,37	0,80	0,03
	E.E.A.	0,98	0,54	0,08
<b>Αφήγηση (σε επίπεδο συνεχούς λόγου)</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,12	0,02	0,01
	E.E.A.	0,12	0,08	0,11
<b>Εξήγηση/ερμηνεία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	-2,89	1,62	-0,07
	E.E.A.	0,48	0,29	2,76
<b>Μορφολογική επίγνωση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,33	0,10	0,81***
	E.E.A.	0,25	0,07	0,05
<b>Κατανόηση προφορικού λόγου</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,73	0,12	0,81***
	E.E.A.	0,09	0,06	0,19
<b>Αφηγηματικός Λόγος</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,08	0,21	0,12
	E.E.A.	0,13	0,16	0,33
<b>Λεξιλογική γνώση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	-0,12	0,07	-0,49
	E.E.A.	-0,19	0,33	-0,93
<b>Χρήση Γλώσσας</b> (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιότητων Γραμματισμού)	T.A.	0,36	0,09	0,69***
	E.E.A.	-0,25	0,32	-0,79

Για παιδιά T.A.:  $R^2= 0,63$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,62$   
 Για παιδιά E.E.A.:  $R^2= 0,43$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,38$   
 \*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

Για τα παιδιά με T.A. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις τους στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 62% των επιδόσεών τους στην **πραγματολογία** στην Α΄



Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικά προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *μορφολογική επίγνωση*, η *κατανόηση προφορικού λόγου* και η *χρήση γλώσσας* (Πίνακας 9.4). Οι σημαντικότεροι από τους προβλεπτικούς δείκτες, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν η *κατανόηση προφορικού λόγου* και η *μορφολογική επίγνωση*.

Για τα παιδιά με ΕΕΑ βρέθηκε ότι οι επιδόσεις τους στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 38% των επιδόσεών τους στην **πραγματολογία** στην Α΄ Δημοτικού. Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες (Πίνακας 9.4).

Αντίστοιχα, ανεξάρτητες μεταβλητές τις επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες του προφορικού λόγου [*έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)*, *ακουστική κατανόηση*, *αφήγηση*, *εκφραστικό λεξιλόγιο*, *εξήγηση/ερμηνεία* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *μορφολογική επίγνωση*, *κατανόηση προφορικού λόγου*, *αφηγηματικός λόγος* και *λεξιλογική γνώση* (Λογόμετρο), καθώς και *χρήση γλώσσας* (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη *μορφολογική επίγνωση* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.5).

Για τα παιδιά Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις τους στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 67% των επιδόσεών τους στην **μορφολογική επίγνωση** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)*, το *εκφραστικό λεξιλόγιο*, η *αφήγηση (σε επίπεδο συνεχούς λόγου)*, η *μορφολογική επίγνωση*, η *κατανόηση προφορικού λόγου*, ο *αφηγηματικός λόγος* και η *λεξιλογική γνώση* (Πίνακας 9.5). Ο σημαντικότερος από

τους προβλεπτικούς δείκτες, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), είναι το εκφραστικό λεξιλόγιο.

### Πίνακας 9.5

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού*

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	$\beta$
<b>Έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,58	0,06	0,26**
	E.E.A.	0,25	0,02	0,09**
<b>Εκφραστικό λεξιλόγιο</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	2,89	0,49	0,52***
	E.E.A.	-0,59	0,07	0,25**
<b>Ακουστική κατανόηση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	-0,56	0,18	-0,19
	E.E.A.	0,62	,03	0,12**
<b>Αφήγηση (σε επίπεδο συνεχούς λόγου)</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	6,86	0,57	0,51***
	E.E.A.	-1,11	0,02	-0,13
<b>Εξήγηση/ερμηνεία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	-1,05	0,36	-0,43
	E.E.A.	1,22	0,05	-0,09
<b>Μορφολογική επίγνωση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,96	0,02	0,28***
	E.E.A.	0,98	0,02	0,28**
<b>Κατανόηση προφορικού λόγου</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,38	0,03	0,21***
	E.E.A.	-0,09	0,09	-0,04
<b>Αφηγηματικός Λόγος</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,59	0,06	0,37***
	E.E.A.	-0,08	0,02	-0,07
<b>Λεξιλογική γνώση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,12	0,02	0,22***
	E.E.A.	0,15	0,07	0,09
<b>Χρήση Γλώσσας</b> (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιότητων Γραμματισμού)	T.A.	0,18	0,02	0,15
	E.E.A.	-0,06	0,09	-0,05

Για παιδιά T.A.:  $R^2=0,68$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,67$

Για παιδιά E.E.A.:  $R^2=0,43$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,43$

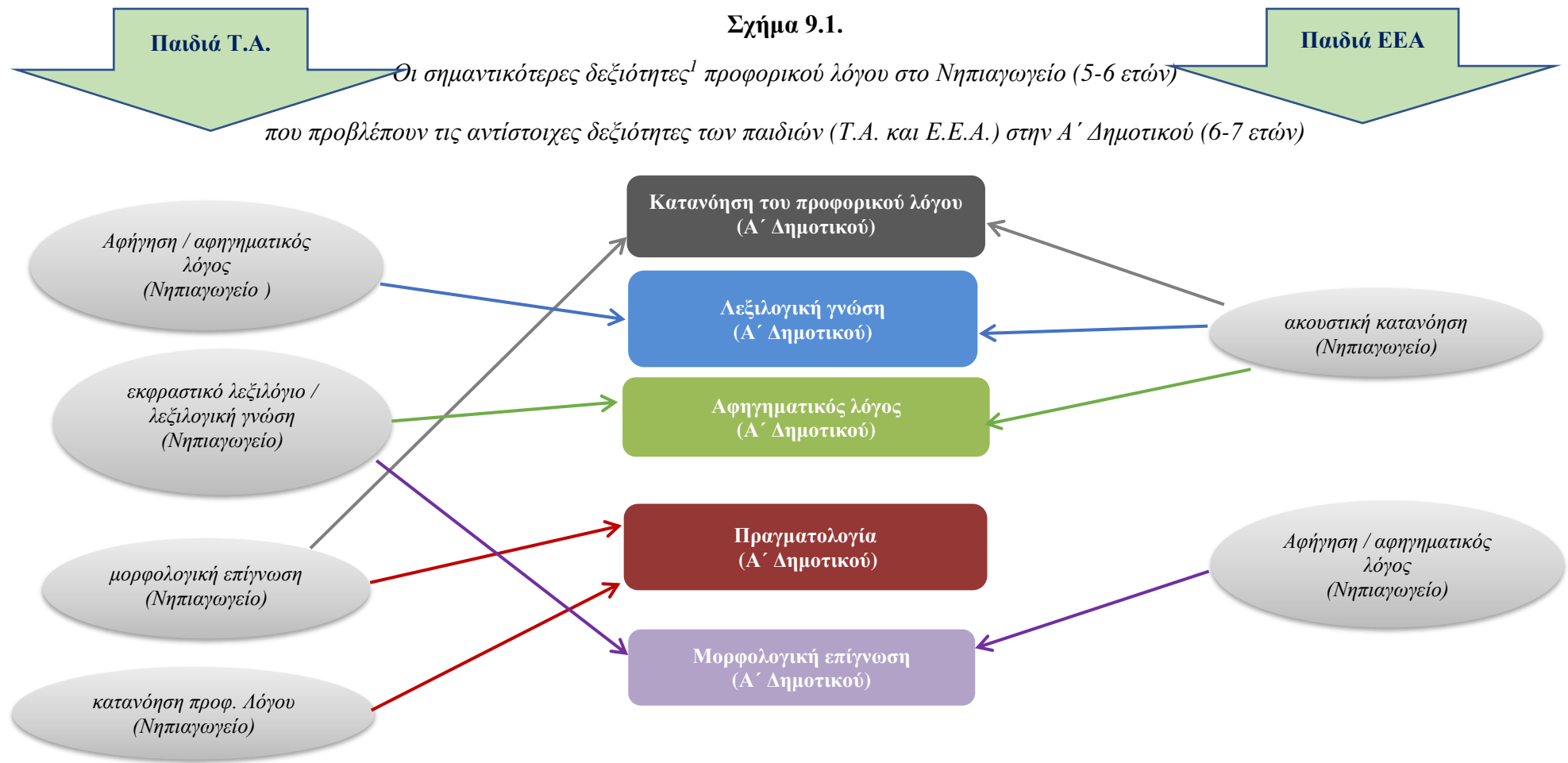
\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι επιδόσεις τους στον προφορικό λόγο στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 43% των επιδόσεών τους στη **μορφολογική επίγνωση** στην Α' Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η **μορφολογική επίγνωση**, η **έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων)**, το **εκφραστικό**

λεξιλόγιο, η ακουστική κατανόηση. Ο σημαντικότερος από τους προβλεπτικούς δείκτες είναι ο αφηγηματικός λόγος (Πίνακας 9.5).

Συνοπτικά, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 9.1., για τα παιδιά *T.A.* βρέθηκε ότι η **μορφολογική επίγνωση** στο Νηπιαγωγείο προβλέπει την **κατανόηση** του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού· ο **αφηγηματικός λόγος** στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τη **λεξιλογική γνώση** του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού· το **εκφραστικό λεξιλόγιο** στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τον **αφηγηματικό λόγο** του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού· η **μορφολογική επίγνωση** και η **κατανόηση προφορικού λόγου** στο Νηπιαγωγείο προβλέπουν την **πραγματολογία** του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού· τέλος, το **εκφραστικό λεξιλόγιο** στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τη **μορφολογική επίγνωση** του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού των παιδιών *T.A.*

Για τα παιδιά με *E.E.A.*, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 9.1, η **ακουστική κατανόηση** στο Νηπιαγωγείο προβλέπει την **κατανόηση** του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού· η **ακουστική κατανόηση** στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τη **λεξιλογική γνώση** του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού· η **ακουστική κατανόηση** στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τον **αφηγηματικό λόγο** του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού· για την **πραγματολογία** του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες· τέλος, ο **αφηγηματικός λόγος** στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τη **μορφολογική επίγνωση** του προφορικού λόγου στην Α΄ Δημοτικού των παιδιών *E.E.A.*



<sup>1</sup> Οι σημαντικότερες δεξιότητες, όπως επιλέχθηκαν με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης

*Προβλεπτικοί δείκτες των δεξιοτήτων γραμματισμού στην Α΄ Δημοτικού*

Στόχος είναι να διερευνηθεί ποιες δεξιότητες του γραμματισμού των παιδιών στο Νηπιαγωγείο προβλέπουν τις αντίστοιχες επιδόσεις τους **στην Α΄ Δημοτικού**.

Συγκεκριμένα, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες του γραμματισμού [*ανάγνωση, γραφή, φωνολογική επίγνωση* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *γραφή ονόματος, επινοημένη γραφή, φωνολογική επίγνωση* (Λογόμετρο), *γραμματισμός* (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας) και *ανάγνωση, γραφή, φωνολογική ενημερότητα* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη *αναγνωστική αποκωδικοποίηση* (*ανάγνωση συλλαβών, ανάγνωση ψευδολέξεων*) στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.6).

Για τα παιδιά Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού εξηγούσαν το 62% των επιδόσεών τους στην **αναγνωστική αποκωδικοποίηση** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι *ανάγνωση, η γραφή, η φωνολογική επίγνωση, η επινοημένη γραφή, η φωνολογική επίγνωση, η ανάγνωση, η γραφή, η φωνολογική ενημερότητα* και ο *γραμματισμός* (Πίνακας 9.6). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν η *επινοημένη γραφή*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 76% των επιδόσεών τους στην **αναγνωστική αποκωδικοποίηση** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *ανάγνωση, η γραφή, η φωνολογική επίγνωση, η επινοημένη γραφή, η φωνολογική επίγνωση, η ανάγνωση, η γραφή, η*

φωνολογική ενημερότητα και ο γραμματισμός. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν η γραφή.

### Πίνακας 9.6

Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	$\beta$
<b>Ανάγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	3,83	0,86	0,63**
	E.E.A.	-1,93	0,92	-0,39*
<b>Γραφή</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	7,62	1,18	0,65***
	E.E.A.	8,15	0,37	0,87***
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	3,21	0,54	0,68***
	E.E.A.	3,39	0,62	0,62***
<b>Γραφή Ονόματος</b> (Λογόμετρο)	T.A.	-1,57	0,89	-0,63
	E.E.A.	-0,28	0,62	-0,11*
<b>Επινοημένη Γραφή</b> (Λογόμετρο)	T.A.	7,34	0,68	0,89***
	E.E.A.	1,72	0,55	0,72**
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	1,57	0,21	0,55***
	E.E.A.	0,78	0,25	0,53**
<b>Ανάγνωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	5,33	1,31	0,74***
	E.E.A.	-8,21	0,24	-0,44**
<b>Γραφή</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	15,41	2,10	0,12***
	E.E.A.	29,70	2,19	0,19**
<b>Φωνολογική Ενημερότητα</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	-3,06	1,20	-0,43**
	E.E.A.	7,52	1,67	0,52***
<b>Γραμματισμός</b> (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού)	T.A.	7,87	0,11	0,69***
	E.E.A.	-1,61	0,26	-0,27**

Για παιδιά T.A.:  $R^2 = 0,63$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,62$   
 Για παιδιά E.E.A.:  $R^2 = 0,76$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,76$   
 \*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001  
 \*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01  
 \*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Επίσης, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών T.A. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες του γραμματισμού [ανάγνωση, γραφή, φωνολογική

*επίγνωση (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), γραφή ονόματος, επινοημένη γραφή, φωνολογική επίγνωση (Λογόμετρο), γραμματισμός (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας) και ανάγνωση, γραφή, φωνολογική ενημερότητα (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στην **αναγνωστική κατανόηση** (ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων) στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.7).*

Για τα παιδιά Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 62% των επιδόσεών τους στην **αναγνωστική κατανόηση** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *γραφή*, η *φωνολογική επίγνωση*, η *γραφή ονόματος*, η *φωνολογική επίγνωση*, η *ανάγνωση*, η *γραφή* και ο *γραμματισμός* (Πίνακας 9.7). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν η *γραφή*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 66% των επιδόσεών τους στην **αναγνωστική κατανόηση** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκαν να είναι η *γραφή ονόματος*, η *φωνολογική επίγνωση*, η *ανάγνωση*, η *γραφή* και ο *γραμματισμός*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν η *γραφή*.

### Πίνακας 9.7

Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Ανάγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	-1,87	0,17	-0,57
	E.E.A.	-2,29	1,15	-0,01
<b>Γραφή</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	10,64	0,48	0,79***
	E.E.A.	12,07	1,72	0,25***
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	-4,56	0,68	0,78***
	E.E.A.	-5,09	0,77	0,22***
<b>Γραφή Ονόματος</b> (Λογόμετρο)	T.A.	3,58	1,24	0,43**
	E.E.A.	3,69	0,76	0,45***
<b>Επινοημένη Γραφή</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,90	0,95	0,12
	E.E.A.	0,21	0,69	0,02
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	2,28	0,29	0,44***
	E.E.A.	1,67	0,31	0,79***
<b>Ανάγνωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	11,89	1,81	0,50***
	E.E.A.	-5,16	2,81	-0,22
<b>Γραφή</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	18,49	2,92	0,76***
	E.E.A.	43,62	6,49	0,82***
<b>Φωνολογική Ενημερότητα</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	1,69	1,67	0,07
	E.E.A.	-6,77	2,08	-0,09
<b>Γραμματισμός</b> (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού)	T.A.	1,88	0,17	0,59***
	E.E.A.	3,27	0,33	0,51***

Για παιδιά T.A.:  $R^2= 0,63$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 =0,62$   
 Για παιδιά E.E.A.:  $R^2= 0,66$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 =0,66$   
 \*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001  
 \*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01  
 \*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Αντίστοιχα, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών T.A. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες του γραμματισμού [ανάγνωση, γραφή, φωνολογική επίγνωση (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.), γραφή ονόματος, επινοημένη γραφή, φωνολογική επίγνωση (Λογόμετρο), γραμματισμός (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και



Δεξιότητων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας) και *ανάγνωση, γραφή, φωνολογική ενημερότητα* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιότητων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη *γραφή ονόματος* στην Α' Δημοτικού (Πίνακας 9.8).

### Πίνακας 9.8

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της γραφής ονόματος των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού*

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Ανάγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,32	0,07	0,79***
	E.E.A.	0,30	0,08	0,75***
<b>Γραφή</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,95	0,11	0,44***
	E.E.A.	0,95	0,12	0,44***
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,41	0,04	0,12***
	E.E.A.	0,40	0,05	0,19***
<b>Γραφή Ονόματος</b> (Λογόμετρο)	T.A.	1,40	0,06	0,39***
	E.E.A.	1,48	0,05	0,46***
<b>Επινοημένη Γραφή</b> (Λογόμετρο)	T.A.	-0,06	0,05	-0,06
	E.E.A.	-0,08	0,05	-0,08
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,03	0,01	0,32***
	E.E.A.	0,04	0,02	0,38***
<b>Ανάγνωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιότητων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	1,09	0,11	0,37***
	E.E.A.	-0,05	0,21	-0,01
<b>Γραφή</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιότητων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	0,70	0,14	0,24***
	E.E.A.	1,95	0,47	0,66***
<b>Φωνολογική Ενημερότητα</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιότητων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	0,69	0,09	0,24***
	E.E.A.	0,23	0,15	0,08
<b>Γραμματισμός</b> (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιότητων Γραμματισμού)	T.A.	-0,03	0,08	-0,37
	E.E.A.	0,08	0,02	0,09

Για παιδιά T.A.:  $R^2 = 0,63$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,62$

Για παιδιά E.E.A.:  $R^2 = 0,56$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,56$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 62% των επιδόσεών τους στην **γραφή ονόματος** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *ανάγνωση*, η *γραφή*, η *φωνολογική επίγνωση*, η *γραφή ονόματος*, η *φωνολογική επίγνωση*, η *ανάγνωση*, η *γραφή* και η *φωνολογική ενημερότητα* (Πίνακας 9.8). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν η *ανάγνωση*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 56% των επιδόσεών τους στη **γραφή ονόματος** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *ανάγνωση*, η *γραφή*, η *φωνολογική επίγνωση*, η *γραφή ονόματος*, η *φωνολογική επίγνωση*, η *γραφή* και η *φωνολογική ενημερότητα*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν η *ανάγνωση*.

Επίσης, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες του γραμματισμού [*ανάγνωση*, *γραφή*, *φωνολογική επίγνωση* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *γραφή ονόματος*, *επινοημένη γραφή*, *φωνολογική επίγνωση* (Λογόμετρο), *γραμματισμός* (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας) και *ανάγνωση*, *γραφή*, *φωνολογική ενημερότητα* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στην *επινοημένη γραφή* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.9).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 62% των επιδόσεών τους στην **επινοημένη γραφή** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η

ανάγνωση, η γραφή, η φωνολογική ενημερότητα, η γραφή ονόματος, η φωνολογική επίγνωση, η γραφή, η φωνολογική ενημερότητα και ο γραμματισμός (Πίνακας 9.9). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν η γραφή ονόματος.

### Πίνακας 9.9

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της επινοημένης γραφής των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού*

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	$\beta$
<b>Ανάγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,36	0,11	0,16**
	E.E.A.	0,23	0,11	0,19**
<b>Γραφή</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,69	0,15	0,35***
	E.E.A.	0,48	0,18	0,28**
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,36	0,07	0,39***
	E.E.A.	0,28	0,87	0,38***
<b>Γραφή Ονόματος</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,51	0,08	0,65***
	E.E.A.	0,80	0,08	0,32***
<b>Επινοημένη Γραφή</b> (Λογόμετρο)	T.A.	-0,05	0,07	-0,07
	E.E.A.	-0,24	0,07	-0,03
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Λογόμετρο)	T.A.	0,20	0,01	0,27***
	E.E.A.	0,51	0,03	0,25***
<b>Ανάγνωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	0,14	0,16	0,06
	E.E.A.	-0,15	0,29	-0,06
<b>Γραφή</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	1,12	0,20	0,49***
	E.E.A.	0,03	0,67	0,01
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	0,96	0,13	0,43***
	E.E.A.	1,12	0,22	0,51***
<b>Γραμματισμός</b> (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού)	T.A.	0,23	0,01	0,39***
	E.E.A.	-0,04	0,03	-0,07

Για παιδιά T.A.:  $R^2 = 0,63$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,62$

Για παιδιά E.E.A.:  $R^2 = 0,43$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,43$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 43% των επιδόσεών τους στην **επινοημένη γραφή** στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.9). Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *ανάγνωση*, η *γραφή*, η *φωνολογική ενημερότητα*, η *γραφή ονόματος*, η *φωνολογική επίγνωση* και η *φωνολογική ενημερότητα*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν η *φωνολογική επίγνωση*.

Ακόμη, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες του γραμματισμού [*ανάγνωση*, *γραφή*, *φωνολογική επίγνωση* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *γραφή ονόματος*, *επινοημένη γραφή*, *φωνολογική επίγνωση* (Λογόμετρο), *γραμματισμός* (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας) και *ανάγνωση*, *γραφή*, *φωνολογική ενημερότητα* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη *φωνολογική επίγνωση* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.10)

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 62% των επιδόσεών τους στη **φωνολογική επίγνωση** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *ανάγνωση*, η *γραφή*, η *φωνολογική ενημερότητα*, η *γραφή ονόματος*, η *επινοημένη γραφή*, η *φωνολογική επίγνωση*, η *ανάγνωση*, η *γραφή*, η *φωνολογική ενημερότητα* και ο *γραμματισμός* (Πίνακας 9.10). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν η *γραφή*.

**Πίνακας 9.10**

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού*

<b>Προβλεπτικοί δείκτες</b>	<b>Παιδιά</b>	<b>B</b>	<b>SEB</b>	<b>β</b>
<b>Ανάγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	1,23	0,46	0,17**
	Ε.Ε.Α.	0,39	0,49	0,05
<b>Γραφή</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	5,45	0,64	0,45***
	Ε.Ε.Α.	7,89	0,74	0,66***
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	2,04	0,29	0,38***
	Ε.Ε.Α.	2,98	0,33	0,55***
<b>Γραφή Ονόματος</b> (Λογόμετρο)	Τ.Α.	6,85	0,66	0,37***
	Ε.Ε.Α.	9,65	0,33	0,53***
<b>Επινοημένη Γραφή</b> (Λογόμετρο)	Τ.Α.	3,39	0,57	0,19***
	Ε.Ε.Α.	1,06	0,29	0,06*
<b>Φωνολογική Επίγνωση</b> (Λογόμετρο)	Τ.Α.	2,81	0,12	0,36***
	Ε.Ε.Α.	2,52	0,13	0,22***
<b>Ανάγνωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιότητων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	13,36	1,23	0,25***
	Ε.Ε.Α.	7,65	0,21	0,14***
<b>Γραφή</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιότητων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	25,81	1,55	0,48***
	Ε.Ε.Α.	36,74	2,78	0,69***
<b>Φωνολογική Ενημερότητα</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιότητων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	5,84	1,06	0,11***
	Ε.Ε.Α.	-1,47	0,89	-0,02
<b>Γραμματισμός</b> (Κλίμακα Εκτίμησης Προφορικού Λόγου και Δεξιότητων Γραμματισμού)	Τ.Α.	3,84	0,09	0,39***
	Ε.Ε.Α.	4,40	0,14	0,74***

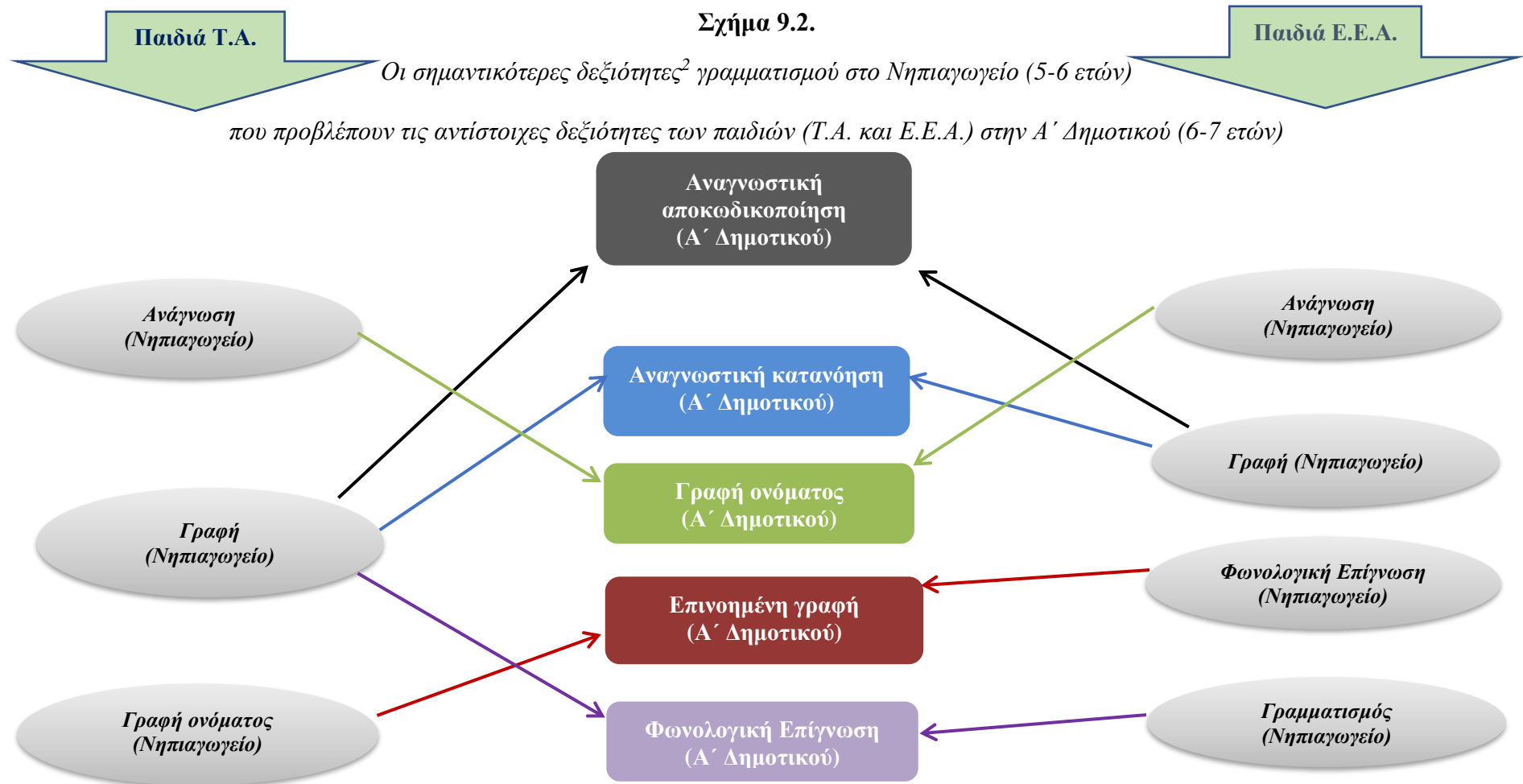
Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2= 0,63$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 =0,62$   
Για παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2= 0,54$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 =0,53$   
\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

Για τα παιδιά με ΕΕΑ βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 53% των επιδόσεών τους στη φωνολογική επίγνωση στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.10). Στατιστικά σημαντικοί

προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *γραφή*, η *φωνολογική ενημερότητα*, η *γραφή ονόματος*, η *επινοημένη γραφή*, η *φωνολογική επίγνωση*, η *ανάγνωση*, η *γραφή* και ο *γραμματισμός*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), ήταν ο *γραμματισμός*.

Συνοπτικά, όπως φαίνεται στο Σχήμα 9.2., για τα παιδιά *T.A.*, και με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), βρέθηκαν ότι: η *επινοημένη γραφή* στο Νηπιαγωγείο προβλέπει την **αναγνωστική αποκωδικοποίηση** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Η *γραφή* στο Νηπιαγωγείο προβλέπει την **αναγνωστική κατανόηση** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Η *ανάγνωση* στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τη **γραφή ονόματος** στην Α΄ Δημοτικού. Η *γραφή ονόματος* στο Νηπιαγωγείο προβλέπει την **επινοημένη γραφή** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Η *γραφή* στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τη **φωνολογική επίγνωση** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.

Για τα παιδιά με *E.E.A.*, βρέθηκε ότι η *γραφή* στο Νηπιαγωγείο προβλέπει την **αναγνωστική αποκωδικοποίηση** και **αναγνωστική κατανόηση** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Η *ανάγνωση* στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τη **γραφή ονόματος** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Η *φωνολογική επίγνωση* στο Νηπιαγωγείο προβλέπει την **επινοημένη γραφή** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Ο *γραμματισμός* στο Νηπιαγωγείο προβλέπει τη **φωνολογική επίγνωση** των παιδιών *E.E.A.* στην Α΄ Δημοτικού.



<sup>2</sup> Οι σημαντικότερες δεξιότητες, όπως επιλέχθηκαν με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης

*Προβλεπτικοί δείκτες των μαθηματικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού*

Στόχος ήταν να διαπιστωθεί ποιες μαθηματικές δεξιότητες των παιδιών στο Νηπιαγωγείο προβλέπουν τις αντίστοιχες επιδόσεις τους **στην Α΄ Δημοτικού**.

Συγκεκριμένα, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των μαθηματικών δεξιοτήτων [*αριθμοί, πράξεις, χωρικές έννοιες, μοτίβα* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *αρίθμηση, ομαδοποίηση, σειροθέτηση, έννοιες χώρου, έννοιες χρόνου, άλλες μαθηματικές έννοιες* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη *χρήση λέξεων αρίθμησης* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.11).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 72% των επιδόσεών τους στη **χρήση λέξεων αρίθμησης** και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι τα *μοτίβα*, η *ομαδοποίηση*, η *σειροθέτηση*, οι *έννοιες χώρου*, οι *έννοιες χρόνου* και οι *άλλες μαθηματικές έννοιες* (Πίνακας 9.11). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν οι *έννοιες χρόνου*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 58% των επιδόσεών τους στη **χρήση λέξεων αρίθμησης** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι τα *μοτίβα*, η *ομαδοποίηση*, οι *έννοιες χώρου* και οι *άλλες μαθηματικές έννοιες*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν τα *μοτίβα*.



**Πίνακας 9.11**

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της χρήσης λέξεων αρίθμησης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού*

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αριθμοί</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A. E.E.A.	0,11 0,19	0,06 0,07	0,10 0,17
<b>Πράξεις</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A. E.E.A.	0,08 -0,15	0,08 0,12	0,08 -0,15
<b>Χωρικές έννοιες</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A. E.E.A.	0,16 -0,26	0,10 0,12	0,17 -0,08
<b>Μοτίβα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A. E.E.A.	0,99 0,77	0,06 0,07	0,27*** 0,89***
<b>Αρίθμηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	0,98 0,89	0,05 0,03	0,08 0,04
<b>Ομαδοποίηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	1,44 1,42	0,54 0,34	0,31** 0,31***
<b>Σειροθέτηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	1,85 0,19	0,39 0,23	0,67*** 0,07
<b>Έννοιες χώρου</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	3,06 0,53	0,31 0,25	0,48*** 0,08*
<b>Έννοιες χρόνου</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	2,65 0,48	0,65 0,39	0,80*** 0,16
<b>Άλλες μαθηματικές έννοιες</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	0,97 0,52	0,23 0,15	0,25*** 0,13**

Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2=0,73$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,72$   
 Για παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2=0,58$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,58$   
 \*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001  
 \*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01  
 \*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Ακόμη, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενοότητες των μαθηματικών δεξιοτήτων [αριθμοί, πράξεις, χωρικές έννοιες, μοτίβα (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.), αρίθμηση, ομαδοποίηση, σειροθέτηση, έννοιες χώρου, έννοιες χρόνου, άλλες μαθηματικές έννοιες (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι

επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη *δομημένη καταμέτρηση* (μέτρηση με τη βοήθεια υλικού) στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.12).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 75% των επιδόσεών τους στη *δομημένη καταμέτρηση* στην Α΄ Δημοτικού.

### Πίνακας 9.12

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της δομημένης καταμέτρησης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού*

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αριθμοί</b>	Τ.Α.	0,03	0,06	0,02
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Ε.Ε.Α.	0,20	,06	0,17*
<b>Πράξεις</b>	Τ.Α.	0,17	0,08	0,16*
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Ε.Ε.Α.	0,31	0,11	0,30*
<b>Χωρικές έννοιες</b>	Τ.Α.	0,13	0,09	0,13
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Ε.Ε.Α.	0,26	0,11	0,28*
<b>Μοτίβα</b>	Τ.Α.	0,99	0,06	0,25***
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Ε.Ε.Α.	0,72	0,06	0,71***
<b>Αρίθμηση</b>	Τ.Α.	0,18	0,01	0,02
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Ε.Ε.Α.	0,15	0,01	0,03
<b>Ομαδοποίηση</b>	Τ.Α.	2,23	0,52	0,47***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Ε.Ε.Α.	2,51	0,31	0,53***
<b>Σειροθέτηση</b>	Τ.Α.	1,56	0,37	0,55***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Ε.Ε.Α.	0,56	0,22	0,20**
<b>Έννοιες χώρου</b>	Τ.Α.	2,99	0,29	0,46***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Ε.Ε.Α.	0,68	0,23	0,11*
<b>Έννοιες χρόνου</b>	Τ.Α.	3,61	0,63	0,20***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Ε.Ε.Α.	0,55	0,36	0,19
<b>Άλλες μαθηματικές έννοιες</b>	Τ.Α.	1,20	0,22	0,30***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Ε.Ε.Α.	-0,13	0,13	-0,03

Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2 = 0,76$  Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,75$

Για παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2 = 0,59$  Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,59$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι οι *πράξεις*, τα *μοτίβα*, η *ομαδοποίηση*, η *σειροθέτηση*, οι *έννοιες χώρου και χρόνου* και οι *άλλες μαθηματικές έννοιες* (Πίνακας 9.12). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *σειροθέτηση*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 59% των επιδόσεών τους στη **δομημένη καταμέτρηση** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι οι *αριθμοί*, οι *χωρικές έννοιες*, τα *μοτίβα*, η *ομαδοποίηση*, η *σειροθέτηση* και οι *έννοιες χώρου*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν τα *μοτίβα*.

Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των μαθηματικών δεξιοτήτων [*αριθμοί*, *πράξεις*, *χωρικές έννοιες*, *μοτίβα* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *αρίθμηση*, *ομαδοποίηση*, *σειροθέτηση*, *έννοιες χώρου*, *έννοιες χρόνου*, *άλλες μαθηματικές έννοιες* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στην *αποτελεσματική καταμέτρηση* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.13).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 41% των επιδόσεών τους στην **αποτελεσματική καταμέτρηση** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι οι *χωρικές έννοιες*, τα *μοτίβα*, η *ομαδοποίηση*, η *σειροθέτηση*, οι *έννοιες χρόνου* και οι *άλλες μαθηματικές έννοιες* (Πίνακας 9.13). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *σειροθέτηση*.

**Πίνακας 9.13**

*Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της αποτελεσματικής καταμέτρησης των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού*

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αριθμοί</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A. E.E.A.	0,08 0,56	0,04 0,04	0,32 0,51**
<b>Πράξεις</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A. E.E.A.	-0,02 -0,11	0,06 0,07	-0,08 -0,42
<b>Χωρικές έννοιες</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A. E.E.A.	0,49 0,33	0,07 0,08	0,12*** 0,42***
<b>Μοτίβα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A. E.E.A.	0,39 0,31	0,04 0,04	0,32*** 0,58***
<b>Αρίθμηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	0,15 0,18	0,01 0,04	0,02 0,03
<b>Ομαδοποίηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	1,34 1,25	0,19 0,21	0,16*** 0,78***
<b>Σειροθέτηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	0,64 0,80	0,14 0,15	0,63*** 0,17***
<b>Έννοιες χώρου</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	0,20 -0,04	0,11 0,16	0,13 -0,02
<b>Έννοιες χρόνου</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	1,02 1,01	0,24 0,25	0,40** 0,38***
<b>Άλλες μαθηματικές έννοιες</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A. E.E.A.	0,23 0,35	0,08 0,09	0,24** 0,36***

Για παιδιά T.A.:  $R^2 = 0,42$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,41$   
Για τα παιδιά E.E.A.:  $R^2 = 0,54$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,52$   
\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001  
\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Πίνακας 9.13) βρέθηκε ότι οι μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 52% των επιδόσεών τους στην **αποτελεσματική καταμέτρηση** στην Α' Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι οι *αριθμοί*, οι *χωρικές έννοιες*, τα *μοτίβα*, η *ομαδοποίηση*, η *σειροθέτηση*, οι *έννοιες χρόνου* και οι *άλλες μαθηματικές έννοιες*. Ο

σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *ομαδοποίηση*.

Επιπλέον, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των μαθηματικών δεξιοτήτων [*αριθμοί, πράξεις, χωρικές έννοιες, μοτίβα* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *αρίθμηση, ομαδοποίηση, σειροθέτηση, έννοιες χώρου, έννοιες χρόνου, άλλες μαθηματικές έννοιες* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη *γενική γνώση αριθμών* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.14).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις στις μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 70% των επιδόσεών τους στη **γενική γνώση αριθμών** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι οι *χωρικές έννοιες, τα μοτίβα, η ομαδοποίηση, η σειροθέτηση, οι έννοιες χώρου, οι έννοιες χρόνου και οι άλλες μαθηματικές έννοιες* (Πίνακας 9.14). Οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί δείκτες, σύμφωνα με τους μεγαλύτερους συντελεστές παλινδρόμησης, ήταν οι *χωρικές έννοιες και οι έννοιες χρόνου*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις στις μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 57% των επιδόσεών τους στη **γενική γνώση αριθμών** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι οι *αριθμοί, οι πράξεις, οι χωρικές έννοιες, τα μοτίβα, η αρίθμηση, η ομαδοποίηση, οι έννοιες χώρου και οι άλλες μαθηματικές έννοιες*). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *ομαδοποίηση*.

**Πίνακας 9.14**

Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της γενικής γνώσης αριθμών των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αριθμοί</b>	T.A.	-0,03	0,06	-0,03
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	E.E.A.	0,19	0,05	0,23***
<b>Πράξεις</b>	T.A.	0,10	0,07	0,12
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	E.E.A.	0,36	0,08	0,46***
<b>Χωρικές έννοιες</b>	T.A.	0,64	0,09	0,71***
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	E.E.A.	0,28	0,09	0,39**
<b>Μοτίβα</b>	T.A.	1,11	0,05	0,38**
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	E.E.A.	0,83	0,05	0,42***
<b>Αρίθμηση</b>	T.A.	0,11	0,02	0,03
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	0,56	0,25	0,36**
<b>Ομαδοποίηση</b>	T.A.	2,35	0,42	0,67***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	2,54	0,25	0,72***
<b>Σειροθέτηση</b>	T.A.	1,78	0,31	0,65***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	-0,05	0,18	-0,02
<b>Έννοιες χώρου</b>	T.A.	2,34	0,24	0,49***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	0,50	0,19	0,11**
<b>Έννοιες χρόνου</b>	T.A.	2,05	0,51	0,72***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	-0,14	0,29	-0,06
<b>Άλλες μαθηματικές έννοιες</b>	T.A.	0,54	0,18	0,18**
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	0,34	0,11	0,12**

Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2=0,71$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,70$

Για τα παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2=0,58$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,57$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

Επίσης, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενοότητες των μαθηματικών δεξιοτήτων [αριθμοί, πράξεις, χωρικές έννοιες, μοτίβα (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.), αρίθμηση, ομαδοποίηση, σειροθέτηση, έννοιες χώρου, έννοιες χρόνου, άλλες μαθηματικές έννοιες (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι

συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη γνώση εννοιών χώρου στην Α΄ Δημοτικού  
(Πίνακας 9.15).

### Πίνακας 9.15

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες  
(Νηπιαγωγείο) της γνώσης εννοιών χώρου των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού*

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αριθμοί</b>	T.A.	-0,31	0,17	-0,07
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	E.E.A.	0,43	0,13	0,11**
<b>Πράξεις</b>	T.A.	0,68	0,21	0,18**
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	E.E.A.	1,24	0,21	0,32***
<b>Χωρικές έννοιες</b>	T.A.	0,74	0,25	0,21**
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	E.E.A.	-0,28	0,22	-0,08
<b>Μοτίβα</b>	T.A.	3,66	0,16	0,28***
(Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	E.E.A.	2,77	0,13	0,87***
<b>Αρίθμηση</b>	T.A.	0,13	0,05	0,02
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	0,21	0,08	0,04
<b>Ομαδοποίηση</b>	T.A.	6,74	1,64	0,39***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	7,94	0,60	0,46***
<b>Σειροθέτηση</b>	T.A.	8,56	1,18	0,74***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	-0,73	0,42	-0,07
<b>Έννοιες χώρου</b>	T.A.	10,56	0,93	0,45***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	2,56	0,45	0,11***
<b>Έννοιες χρόνου</b>	T.A.	9,64	1,96	0,69***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	0,19	0,69	0,01
<b>Άλλες μαθηματικές έννοιες</b>	T.A.	4,56	0,68	0,32***
(Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	E.E.A.	0,45	0,27	0,03

Για παιδιά T.A.:  $R^2 = 0,82$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,81$   
Για τα παιδιά E.E.A.:  $R^2 = 0,74$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,74$   
\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001  
\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

Για τα παιδιά με T.A. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 81% των επιδόσεών τους στις έννοιες χώρου στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν

να είναι οι *πράξεις*, οι *χωρικές έννοιες*, τα *μοτίβα*, η *ομαδοποίηση*, η *σειροθέτηση*, οι *έννοιες χώρου*, οι *έννοιες χρόνου* και οι *άλλες μαθηματικές έννοιες* (Πίνακας 9.15). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *σειροθέτηση*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Πίνακας 9.15) βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 74% των επιδόσεών τους στις **έννοιες χώρου** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι οι *αριθμοί*, οι *πράξεις*, τα *μοτίβα*, η *ομαδοποίηση* και οι *έννοιες χώρου*. Οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί δείκτες, σύμφωνα με τον συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν τα *μοτίβα*.

Τέλος, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των μαθηματικών δεξιοτήτων [*αριθμοί*, *πράξεις*, *χωρικές έννοιες*, *μοτίβα* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *αρίθμηση*, *ομαδοποίηση*, *σειροθέτηση*, *έννοιες χώρου*, *έννοιες χρόνου*, *άλλες μαθηματικές έννοιες* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των ίδιων παιδιών στα *μοτίβα* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.16).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις μαθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 78% των επιδόσεών τους στα **μοτίβα** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι οι *πράξεις*, οι *χωρικές έννοιες*, τα *μοτίβα*, η *σειροθέτηση*, οι *έννοιες χώρου*, οι *έννοιες χρόνου* και οι *άλλες μαθηματικές έννοιες* (Πίνακας 9.16). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν οι *έννοιες χρόνου*.



**Πίνακας 9.16**

*Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) των μοτίβων των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού*

<b>Προβλεπτικοί δείκτες</b>	<b>Παιδιά</b>	<b>B</b>	<b>SEB</b>	<b>β</b>
<b>Αριθμοί</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,01	0,03	0,01
	E.E.A.	0,01	0,04	0,01
<b>Πράξεις</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,09	0,04	0,08*
	E.E.A.	0,14	0,06	0,12*
<b>Χωρικές έννοιες</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,45	0,05	0,44***
	E.E.A.	0,34	0,06	0,34***
<b>Μοτίβα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	T.A.	0,52	0,03	0,62***
	E.E.A.	0,56	0,03	0,27***
<b>Αρίθμηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	0,11	0,03	0,03
	E.E.A.	0,24	0,07	0,05
<b>Ομαδοποίηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	0,42	0,39	0,08
	E.E.A.	0,72	0,18	0,15***
<b>Σειροθέτηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	1,93	0,28	0,64***
	E.E.A.	0,29	0,13	0,09*
<b>Έννοιες χώρου</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	3,23	0,22	0,47***
	E.E.A.	0,34	0,13	0,05*
<b>Έννοιες χρόνου</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	2,42	0,47	0,76***
	E.E.A.	-0,23	0,21	-0,07
<b>Άλλες μαθηματικές έννοιες</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	1,51	0,16	0,36***
	E.E.A.	0,21	0,08	0,05*

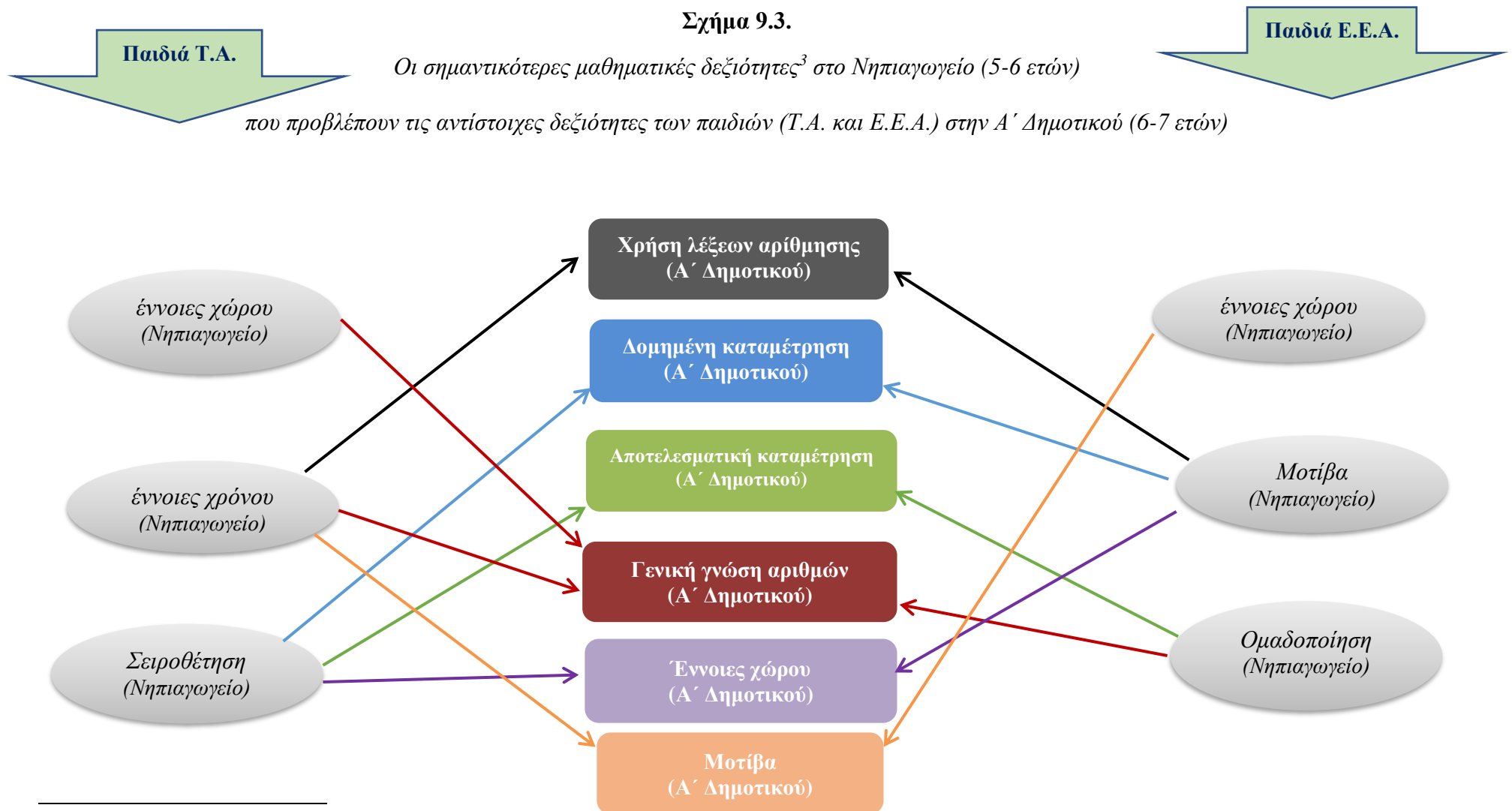
Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2 = 0,78$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,78$   
 Για τα παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2 = 0,73$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,71$   
 \*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001  
 \*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01  
 \*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Πίνακας 9.16) βρέθηκε ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 71% των επιδόσεών τους στα **μοτίβα** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι οι **πράξεις**, οι **χωρικές έννοιες**, τα **μοτίβα**, η **ομαδοποίηση**, η **σειροθέτηση**, οι **έννοιες**

χώρου, και οι άλλες μαθηματικές έννοιες. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, είναι οι χωρικές έννοιες.

Συνοπτικά, όπως φαίνεται στο σχήμα 9.3, για τα παιδιά *T.A.*, και με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), βρέθηκαν ότι: οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στις έννοιες χρόνου προβλέπουν σημαντικότερα τη **χρήση λέξεων αρίθμησης** στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στη **σειροθέτηση** προβλέπουν σημαντικότερα τη **δομημένη** και την **αποτελεσματική καταμέτρηση** στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στις **χωρικές έννοιες** και στις έννοιες χρόνου προβλέπουν σημαντικότερα τη **γενική γνώση αριθμών**. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στη **σειροθέτηση** προβλέπουν σημαντικότερα τις **έννοιες χώρου** στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στις έννοιες χρόνου προβλέπουν σημαντικότερα τις επιδόσεις των παιδιών στα **μοτίβα** στην Α΄ Δημοτικού.

Για τα παιδιά με *EEA*, όπως φαίνεται στο σχήμα 9.3, και με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης ( $\beta$ ), βρέθηκαν ότι: οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στα **μοτίβα** προβλέπουν σημαντικά τη **χρήση λέξεων αρίθμησης** στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στα **μοτίβα** προβλέπουν σημαντικότερα τη **δομημένη καταμέτρηση** στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην **ομαδοποίηση** προβλέπουν σημαντικότερα την **αποτελεσματική καταμέτρηση** στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην **ομαδοποίηση** προβλέπουν σημαντικότερα τη **γενική γνώση αριθμών** στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στα **μοτίβα** προβλέπουν σημαντικότερα τις **έννοιες χώρου** στην Α΄ Δημοτικού. Τέλος, οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στις **χωρικές έννοιες** προβλέπουν σημαντικότερα τα **μοτίβα** στην Α΄ Δημοτικού.



<sup>3</sup> Οι σημαντικότερες δεξιότητες όπως επιλέχθηκαν με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης

*Προβλεπτικοί δείκτες των κινητικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού*

Στόχος είναι να διαπιστωθεί ποιες κινητικές δεξιότητες των παιδιών στο Νηπιαγωγείο προβλέπουν τις αντίστοιχες επιδόσεις **στην Α΄ Δημοτικού**.

Αναλυτικότερα, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των κινητικών δεξιοτήτων [*αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *αντίληψη ρυθμού, αμφιπλευρικότητα, σωματογνωσία* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των ίδιων παιδιών στο *ρυθμό* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.17).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 59% των επιδόσεών τους στο **ρυθμό** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *λεπτή κινητικότητα*, η *αντίληψη ρυθμού* και η *αμφιπλευρικότητα* (Πίνακας 9.17). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *λεπτή κινητικότητα*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 72% των επιδόσεών τους στο **ρυθμό** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αδρή* και *λεπτή κινητικότητα*, η *αμφιπλευρικότητα* και η *σωματογνωσία*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *αδρή κινητικότητα*.

### Πίνακας 9.17

Περιλήψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) του ρυθμού των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αδρή κινητικότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	-0,05	-0,07	-0,07
	Ε.Ε.Α.	0,40	0,07	0,63***
<b>Λεπτή κινητικότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	0,49	0,07	0,77***
	Ε.Ε.Α.	0,25	0,08	0,36**
<b>Αντίληψη ρυθμού</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	1,86	0,16	0,71***
	Ε.Ε.Α.	-0,22	0,19	-0,09
<b>Αμφιπλευρικότητα</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	0,54	0,17	0,15**
	Ε.Ε.Α.	0,52	0,16	0,17**
<b>Σωματογνωσία</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	-0,34	0,20	-0,10
	Ε.Ε.Α.	0,43	0,18	0,13*

Για τα παιδιά Τ.Α.:  $R^2=0,60$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,59$   
 Για τα παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2=0,73$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,72$   
 \*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001  
 \*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01  
 \*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Στη συνέχεια, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των κινητικών δεξιοτήτων [*αδρή κινητικότητα, λεπτή κινητικότητα* (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *αντίληψη ρυθμού, αμφιπλευρικότητα, σωματογνωσία* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι συνολικές επιδόσεις των ίδιων παιδιών στον *οπτικοκινητικό συντονισμό* στην Α' Δημοτικού (Πίνακας 9.18).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 59% των επιδόσεών τους στον **οπτικοκινητικό συντονισμό** στην Α' Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *λεπτή κινητικότητα*, η *αντίληψη ρυθμού* και η *αμφιπλευρικότητα* (Πίνακας 9.18). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *αντίληψη ρυθμού*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 74% των επιδόσεών τους στον **οπτικοκινητικό συντονισμό** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αδρή* και η *λεπτή κινητικότητα*, η *αμφιπλευρική* και η *σωματογνωσία*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *αδρή κινητικότητα*.

### Πίνακας 9.18

*Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) του οπτικοκινητικού συντονισμού των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού*

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αδρή κινητικότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,16	0,25	0,06
	E.E.A.	1,71	0,26	0,76***
<b>Λεπτή κινητικότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	2,05	0,24	0,81***
	E.E.A.	0,64	0,29	0,27*
<b>Αντίληψη ρυθμού</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	7,06	0,54	0,78***
	E.E.A.	-0,91	0,65	-0,11
<b>Αμφιπλευρική</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	2,09	0,62	0,19**
	E.E.A.	1,83	0,54	0,17**
<b>Σωματογνωσία</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	-0,36	0,71	-0,03
	E.E.A.	2,40	0,62	0,21***

Για παιδιά T.A.:  $R^2=0,60$  Προσαρμοσμένο  $R^2=0,59$   
 Για παιδιά E.E.A.:  $R^2=0,74$  Προσαρμοσμένο  $R^2=0,74$   
 \*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001  
 \*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

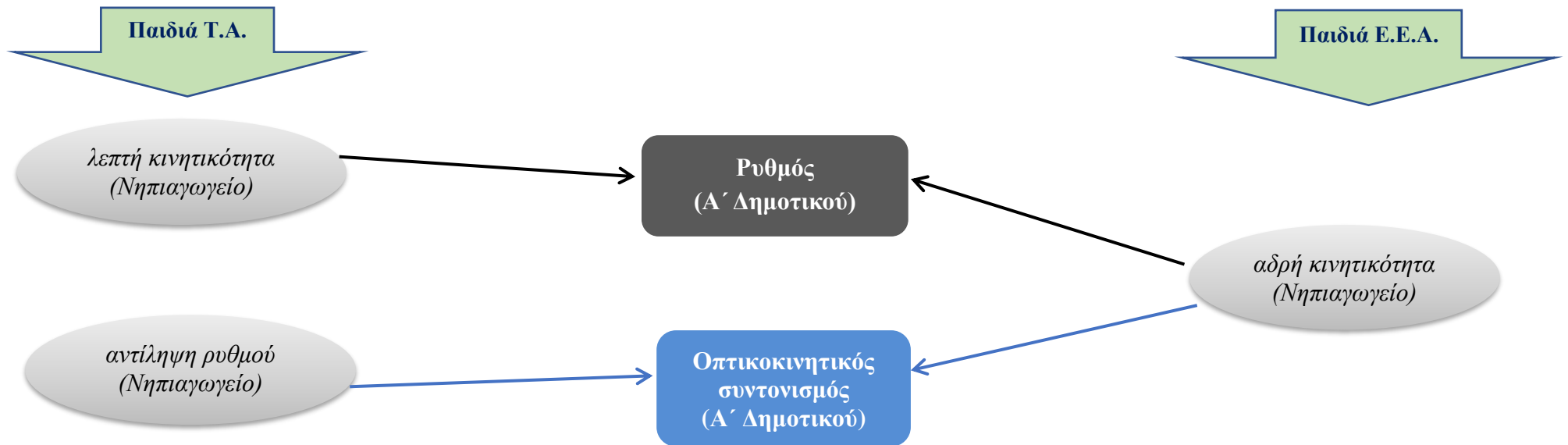
Συνοπτικά, για τα παιδιά T.A., όπως φαίνεται στο σχήμα 9.4, και σύμφωνα με τους υψηλότερους συντελεστές παλινδρόμησης, βρέθηκε ότι: οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην *λεπτή κινητικότητα* προβλέπουν σημαντικότερα το

**ρυθμό** στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην *αντίληψη ρυθμού* προβλέπουν σημαντικότερα τον **οπτικοκινητικό συντονισμό** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.

Για τα παιδιά με *E.E.A.*, όπως φαίνεται στο σχήμα 9.4, και σύμφωνα με τους υψηλότερους συντελεστές παλινδρόμησης, βρέθηκε ότι: οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην *αδρή κινητικότητα* προβλέπουν σημαντικότερα το **ρυθμό** στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην *αδρή κινητικότητα* προβλέπουν σημαντικότερα τον **οπτικοκινητικό συντονισμό** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.

### Σχήμα 9.4

Οι σημαντικότερες κινητικές δεξιότητες<sup>4</sup> στο Νηπιαγωγείο (5-6 ετών)  
που προβλέπουν τις αντίστοιχες δεξιότητες των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού (6-7 ετών)



<sup>4</sup> Οι σημαντικότερες δεξιότητες όπως επιλέχθηκαν με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης



*Προβλεπτικοί δείκτες των Κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων  
στην Α΄ Δημοτικού*

Στόχος είναι να διαπιστωθεί ποιες κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών στο Νηπιαγωγείο προβλέπουν τις αντίστοιχες επιδόσεις τους **στην Α΄ Δημοτικού**.

Συγκεκριμένα, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων [αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών, αυτορρύθμιση συναισθημάτων, αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, αυτονομία, συμμόρφωση, συνεργασία, υπευθυνότητα, (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας), αυτοεξυπηρέτηση, συμμόρφωση, συγκέντρωση προσοχής, σχέσεις με συνομήλικους, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη *σχολική επάρκεια* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.19).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 78% των επιδόσεών τους στη **σχολική επάρκεια** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, η *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς*, η *αυτονομία*, η *συμμόρφωση*, η *συγκέντρωση προσοχής*, οι *σχέσεις με συνομήλικους*, η *συνεργασία*, η *ανάληψη πρωτοβουλιών* και η *σχολική επάρκεια* (Πίνακας 9.19). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *συμμόρφωση*.

## Πίνακας 9.19

Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες

(Νηπιαγωγείο) της σχολικής επάρκειας των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	2,96	0,29	0,49***
	E.E.A.	0,62	0,32	0,10
<b>Αυτορρύθμιση συναισθημάτων</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,53	0,55	0,08
	E.E.A.	-0,16	0,39	-0,02
<b>Αυτορρύθμιση συμπεριφοράς</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	3,01	0,25	0,51***
	E.E.A.	-0,03	0,54	-0,01
<b>Αυτονομία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,87	0,23	0,14**
	E.E.A.	-0,30	0,38	-0,05
<b>Συμμόρφωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	1,25	0,65	0,21*
	E.E.A.	0,20	0,43	0,03
<b>Συνεργασία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	3,29	0,64	0,54***
	E.E.A.	0,03	0,51	0,05
<b>Υπευθυνότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,40	0,35	0,04
	E.E.A.	0,04	0,28	0,05
<b>Αυτοεξυπηρέτηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	0,31	0,61	0,01
	E.E.A.	0,42	0,61	0,01
<b>Συμμόρφωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	12,14	1,41	0,71***
	E.E.A.	14,31	2,43	0,84***
<b>Συγκέντρωση προσοχής</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	-3,50	1,22	-0,21**
	E.E.A.	-4,71	3,52	-0,28
<b>Σχέσεις με συνομήλικους</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	2,82	0,69	0,11***
	E.E.A.	1,35	1,43	0,05
<b>Συνεργασία</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	7,04	0,91	0,42***
	E.E.A.	7,93	1,14	0,47***
<b>Ανάληψη πρωτοβουλιών</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	5,13	0,60	0,17***
	E.E.A.	4,47	1,17	0,15***
<b>Σχολική Επάρκεια</b> (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας)	T.A.	1,57	0,22	0,17***
	E.E.A.	0,69	0,45	0,47
<b>Συναισθηματική Επάρκεια</b> (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας)	T.A.	-0,15	0,16	-0,14
	E.E.A.	0,45	0,32	0,42

Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2 = 0,78$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,78$

Για παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2 = 0,65$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,65$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Πίνακας 9.19) βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 65% των επιδόσεών τους στη **σχολική επάρκεια** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *συμμόρφωση*, η *συνεργασία* και η *ανάληψη πρωτοβουλιών*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *συμμόρφωση*.

Στη συνέχεια, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων [*αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών, αυτορρύθμιση συναισθημάτων, αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, αυτονομία, συμμόρφωση, συνεργασία, υπευθυνότητα*, (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια* (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας), *αυτοεξυπηρέτηση, συμμόρφωση, συγκέντρωση προσοχής, σχέσεις με συνομήλικους, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη *συναισθηματική επάρκεια* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.20).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 69% των επιδόσεών τους στη **συναισθηματική επάρκεια** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, η *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς*, η *αυτονομία*, η *συμμόρφωση*, η *συνεργασία*, η *συμμόρφωση*, η *συγκέντρωση προσοχής*, η *ανάληψη πρωτοβουλιών* και η *συναισθηματική επάρκεια* (Πίνακας 9.20).

## Πίνακας 9.20

Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες (Νηπιαγωγείο) της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α' Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	9,36	1,05	0,40***
	Ε.Ε.Α.	0,99	0,46	0,04*
<b>Αυτορρύθμιση συναισθημάτων</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	2,03	1,97	0,08
	Ε.Ε.Α.	1,36	0,56	0,05*
<b>Αυτορρύθμιση συμπεριφοράς</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	11,64	2,16	0,57***
	Ε.Ε.Α.	1,88	0,77	0,09*
<b>Αυτονομία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	2,09	0,83	0,08*
	Ε.Ε.Α.	-0,15	0,54	-0,06
<b>Συμμόρφωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	11,69	2,28	0,49***
	Ε.Ε.Α.	3,07	0,61	0,13***
<b>Συνεργασία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	7,01	2,26	0,29**
	Ε.Ε.Α.	-0,03	0,73	0,01
<b>Υπευθυνότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	2,74	1,25	0,07
	Ε.Ε.Α.	2,47	0,40	0,06***
<b>Αυτοεξυπηρέτηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	0,66	1,01	0,06
	Ε.Ε.Α.	1,27	0,87	0,01
<b>Συμμόρφωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	28,89	2,35	0,43***
	Ε.Ε.Α.	38,15	3,45	0,57***
<b>Συγκέντρωση προσοχής</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	20,82	2,02	0,32***
	Ε.Ε.Α.	32,05	5,01	0,49***
<b>Σχέσεις με συνομήλικους</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	-1,29	1,15	-0,01
	Ε.Ε.Α.	1,42	2,04	0,01
<b>Συνεργασία</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	-2,09	1,50	-0,03
	Ε.Ε.Α.	-2,29	1,62	-0,03
<b>Ανάληψη πρωτοβουλιών</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	12,04	1,01	0,10***
	Ε.Ε.Α.	13,08	1,67	0,11***
<b>Σχολική Επάρκεια</b> (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας)	Τ.Α.	0,43	0,37	0,07
	Ε.Ε.Α.	0,68	0,63	0,12
<b>Συναισθηματική Επάρκεια</b> (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας)	Τ.Α.	3,79	0,27	0,51***
	Ε.Ε.Α.	3,59	0,44	0,46***

Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2 = 0,69$  Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,69$

Για παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2 = 0,62$  Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,62$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς* (Πίνακας 9.20).

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 62% των επιδόσεών τους στη **συναισθηματική επάρκεια** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, η *αυτορρύθμιση συναισθημάτων*, η *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς*, η *συμμόρφωση*, η *συγκέντρωση προσοχής*, η *ανάληψη πρωτοβουλιών* και η *συναισθηματική επάρκεια*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *συμμόρφωση* (Πίνακας 9.20).

Επίσης, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων [*αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, *αυτορρύθμιση συναισθημάτων*, *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς*, *αυτονομία*, *συμμόρφωση*, *συνεργασία*, *υπευθυνότητα*, (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *σχολική επάρκεια*, *συναισθηματική επάρκεια* (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας), *αυτοεξπληρέτηση*, *συμμόρφωση*, *συγκέντρωση προσοχής*, *σχέσεις με συνομήλικους*, *συνεργασία*, *ανάληψη πρωτοβουλιών* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των ίδιων παιδιών στα *προβλήματα συμπεριφοράς* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.21).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 59% των επιδόσεών τους στα **προβλήματα συμπεριφοράς** στην Α΄ Δημοτικού.

Πίνακας 9.21

Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες

(Νηπιαγωγείο) των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄

Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	1,35	0,34	0,31***
	Ε.Ε.Α.	0,44	0,08	0,10***
<b>Αυτορρύθμιση συναισθημάτων</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	1,27	0,63	0,28*
	Ε.Ε.Α.	0,07	0,11	0,01
<b>Αυτορρύθμιση συμπεριφοράς</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	4,37	0,69	0,78***
	Ε.Ε.Α.	-0,26	0,14	-0,07
<b>Αυτονομία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	2,70	0,27	0,62***
	Ε.Ε.Α.	0,34	0,10	0,07**
<b>Συμμόρφωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	0,10	0,73	0,01
	Ε.Ε.Α.	0,45	0,11	0,10***
<b>Συνεργασία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	4,57	0,72	0,47***
	Ε.Ε.Α.	0,07	0,14	0,01
<b>Υπευθυνότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	1,53	0,40	0,23***
	Ε.Ε.Α.	0,49	0,07	0,07**
<b>Αυτοεξυπηρέτηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	-0,29	0,21	-0,01
	Ε.Ε.Α.	-0,10	0,16	-0,06
<b>Συμμόρφωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	32,93	0,48	0,70***
	Ε.Ε.Α.	31,93	0,64	0,79***
<b>Συγκέντρωση προσοχής</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	20,98	0,42	0,78***
	Ε.Ε.Α.	18,07	0,93	0,87***
<b>Σχέσεις με συνομήλικους</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	3,61	0,24	0,21***
	Ε.Ε.Α.	2,19	0,38	0,12***
<b>Συνεργασία</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	1,74	0,31	0,15***
	Ε.Ε.Α.	1,75	0,30	0,15***
<b>Ανάληψη πρωτοβουλιών</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	4,42	0,21	0,21***
	Ε.Ε.Α.	5,46	0,31	0,25***
<b>Σχολική Επάρκεια</b> (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας)	Τ.Α.	0,14	0,07	0,13
	Ε.Ε.Α.	0,37	0,11	0,35**
<b>Συναισθηματική Επάρκεια</b> (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας)	Τ.Α.	0,19	0,05	0,26**
	Ε.Ε.Α.	0,09	0,08	0,13

Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2 = 0,59$  Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,59$

Για παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2 = 0,45$  Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,47$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, η *αυτορρύθμιση συναισθημάτων*, η *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς*, η *αυτονομία*, η *συνεργασία*, η *υπευθυνότητα*, η *συμμόρφωση*, η *συγκέντρωση προσοχής*, οι *σχέσεις με συνομήλικους*, η *συνεργασία*, η *ανάληψη πρωτοβουλιών* και η *συναισθηματική επάρκεια* (Πίνακας 9.21). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Πίνακας 9.21) βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 47% των επιδόσεών τους στα **προβλήματα συμπεριφοράς** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, η *αυτονομία*, η *συνεργασία*, η *υπευθυνότητα*, η *συμμόρφωση*, η *συγκέντρωση προσοχής*, οι *σχέσεις με συνομήλικους*, η *συνεργασία*, η *ανάληψη πρωτοβουλιών* και η *σχολική επάρκεια*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *συγκέντρωση προσοχής*.

Στη συνέχεια, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων [*αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, *αυτορρύθμιση συναισθημάτων*, *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς*, *αυτονομία*, *συμμόρφωση*, *συνεργασία*, *υπευθυνότητα*, (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), *σχολική επάρκεια*, *συναισθηματική επάρκεια* (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας), *αυτοεξυπηρέτηση*, *συμμόρφωση*, *συγκέντρωση προσοχής*, *σχέσεις με συνομήλικους*, *συνεργασία*, *ανάληψη πρωτοβουλιών* (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες

μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των ίδιων παιδιών στην *αυτονομία* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.22).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 73% των επιδόσεών τους στην **αυτονομία** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, η *αυτορρύθμιση συναισθημάτων*, η *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς*, η *αυτονομία*, η *συνεργασία*, η *υπευθυνότητα*, η *συγκέντρωση προσοχής*, οι *σχέσεις με συνομήλικους*, η *συνεργασία*, η *ανάληψη πρωτοβουλιών*, η *σχολική επάρκεια* και η *συναισθηματική επάρκεια* (Πίνακας 9.22). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *αυτορρύθμιση συναισθημάτων*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 63% των επιδόσεών τους στην **αυτονομία** και στατιστικώς σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, η *αυτορρύθμιση συναισθημάτων*, η *αυτονομία*, η *συμμόρφωση*, η *συνεργασία*, η *υπευθυνότητα*, η *συγκέντρωση προσοχής*, οι *σχέσεις με συνομήλικους*, η *ανάληψη πρωτοβουλιών*, η *σχολική επάρκεια* και η *συναισθηματική επάρκεια* (Πίνακας 9.22). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *ανάληψη πρωτοβουλιών*.



## Πίνακας 9.22

Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες

(Νηπιαγωγείο) της αυτονομίας των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄ Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	-0,12	0,03	-0,31***
	E.E.A.	0,24	0,04	0,61***
<b>Αυτορρύθμιση συναισθημάτων</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,24	0,06	0,61***
	E.E.A.	-0,12	0,05	-0,31**
<b>Αυτορρύθμιση συμπεριφοράς</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,21	0,07	0,64**
	E.E.A.	0,06	0,07	0,19
<b>Αυτονομία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,51	0,02	0,30***
	E.E.A.	0,32	0,05	0,52***
<b>Συμμόρφωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	0,11	0,07	0,28
	E.E.A.	0,13	0,05	0,32**
<b>Συνεργασία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	-0,17	0,07	-0,45*
	E.E.A.	0,21	0,07	0,54**
<b>Υπευθυνότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	T.A.	-0,11	0,04	-0,19*
	E.E.A.	-0,28	0,03	-0,48***
<b>Αυτοεξυπηρέτηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	0,10	0,14	0,06
	E.E.A.	-0,06	0,08	-0,03
<b>Συμμόρφωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	-0,14	0,34	-0,13
	E.E.A.	-1,81	0,33	-0,66***
<b>Συγκέντρωση προσοχής</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	1,51	0,29	0,43***
	E.E.A.	1,67	0,48	0,58**
<b>Σχέσεις με συνομήλικους</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	-1,87	0,16	-0,18***
	E.E.A.	-1,25	0,19	-0,79***
<b>Συνεργασία</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	-1,16	0,21	-0,08**
	E.E.A.	-0,29	0,15	-0,27
<b>Ανάληψη πρωτοβουλιών</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	T.A.	2,05	0,14	0,06**
	E.E.A.	1,42	0,16	0,74***
<b>Σχολική Επάρκεια</b> (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας)	T.A.	-0,59	0,05	-0,59***
	E.E.A.	-0,39	0,06	-0,17***
<b>Συναισθηματική Επάρκεια</b> (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας)	T.A.	0,44	0,03	0,46***
	E.E.A.	0,24	0,04	0,49***

Για παιδιά T.A.:  $R^2 = 0,74$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,73$

Για παιδιά E.E.A.:  $R^2 = 0,63$ · Προσαρμοσμένο  $R^2 = 0,63$

\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Επίσης, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. στο Νηπιαγωγείο στις υποενότητες των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων [αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών, αυτορρύθμιση συναισθημάτων, αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, αυτονομία, συμμόρφωση, συνεργασία, υπευθυνότητα, (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.), σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας), αυτοεξυπηρέτηση, συμμόρφωση, συγκέντρωση προσοχής, σχέσεις με συνομήλικους, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)] και ως εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των ίδιων παιδιών στη *θετική κοινωνική συμπεριφορά* στην Α΄ Δημοτικού (Πίνακας 9.23).

Για τα παιδιά με Τ.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 72% των επιδόσεών τους στη **θετική κοινωνική συμπεριφορά** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, η *συμμόρφωση*, η *συμμόρφωση*, η *συγκέντρωση προσοχής*, οι *σχέσεις με συνομήλικους*, η *συνεργασία* και η *ανάληψη πρωτοβουλιών* (Πίνακας 9.23). Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *ανάληψη πρωτοβουλιών*.

Για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο εξηγούσαν το 64% των επιδόσεών τους στη **θετική κοινωνική συμπεριφορά** στην Α΄ Δημοτικού. Στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες βρέθηκαν να είναι η *αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών*, η *συμμόρφωση*, η *συγκέντρωση προσοχής*, οι *σχέσεις με συνομήλικους*, η *συνεργασία* και η *ανάληψη πρωτοβουλιών*. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός δείκτης, σύμφωνα με τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης, ήταν η *ανάληψη πρωτοβουλιών*.

### Πίνακας 9.23

Περίληψεις των Πολλαπλών Αναλύσεων Παλινδρόμησης για τους προβλεπτικούς δείκτες

(Νηπιαγωγείο) της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) στην Α΄

Δημοτικού

Προβλεπτικοί δείκτες	Παιδιά	B	SEB	β
<b>Αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	0,13	0,06	0,21*
	Ε.Ε.Α.	0,13	0,06	0,21*
<b>Αυτορρύθμιση συναισθημάτων</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	0,05	0,08	0,07
	Ε.Ε.Α.	0,04	0,07	0,07
<b>Αυτορρύθμιση συμπεριφοράς</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	-0,07	0,10	-0,15
	Ε.Ε.Α.	-0,07	0,10	-0,15
<b>Αυτονομία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	0,11	0,07	0,17
	Ε.Ε.Α.	0,11	0,07	0,17
<b>Συμμόρφωση</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	0,17	0,08	0,27*
	Ε.Ε.Α.	0,17	0,08	0,27*
<b>Συνεργασία</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	-0,09	0,09	-0,15
	Ε.Ε.Α.	-0,08	0,08	-0,14
<b>Υπευθυνότητα</b> (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Π.Η.)	Τ.Α.	-0,14	0,05	-0,15
	Ε.Ε.Α.	-0,12	0,04	-0,12
<b>Αυτοεξυπηρέτηση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	0,02	0,11	0,09
	Ε.Ε.Α.	0,05	0,12	0,09
<b>Συμμόρφωση</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	-4,89	0,46	-0,80***
	Ε.Ε.Α.	-4,54	0,25	-0,68***
<b>Συγκέντρωση προσοχής</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	5,11	0,67	0,27***
	Ε.Ε.Α.	5,12	0,67	0,22***
<b>Σχέσεις με συνομήλικους</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	0,56	0,27	0,22*
	Ε.Ε.Α.	0,45	0,12	0,21*
<b>Συνεργασία</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	-0,87	0,22	-0,51***
	Ε.Ε.Α.	-0,85	0,12	-0,45***
<b>Ανάληψη πρωτοβουλιών</b> (Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας)	Τ.Α.	2,57	0,22	0,83***
	Ε.Ε.Α.	2,35	0,12	0,75***
<b>Σχολική Επάρκεια</b> (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας)	Τ.Α.	-0,21	0,08	-0,04
	Ε.Ε.Α.	-0,20	0,05	-0,03
<b>Συναισθηματική Επάρκεια</b> (Κριτήριο Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας)	Τ.Α.	-0,02	0,06	-0,18
	Ε.Ε.Α.	-0,01	0,06	-0,02

Για παιδιά Τ.Α.:  $R^2=0,72$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,72$

Για παιδιά Ε.Ε.Α.:  $R^2=0,64$ · Προσαρμοσμένο  $R^2=0,64$

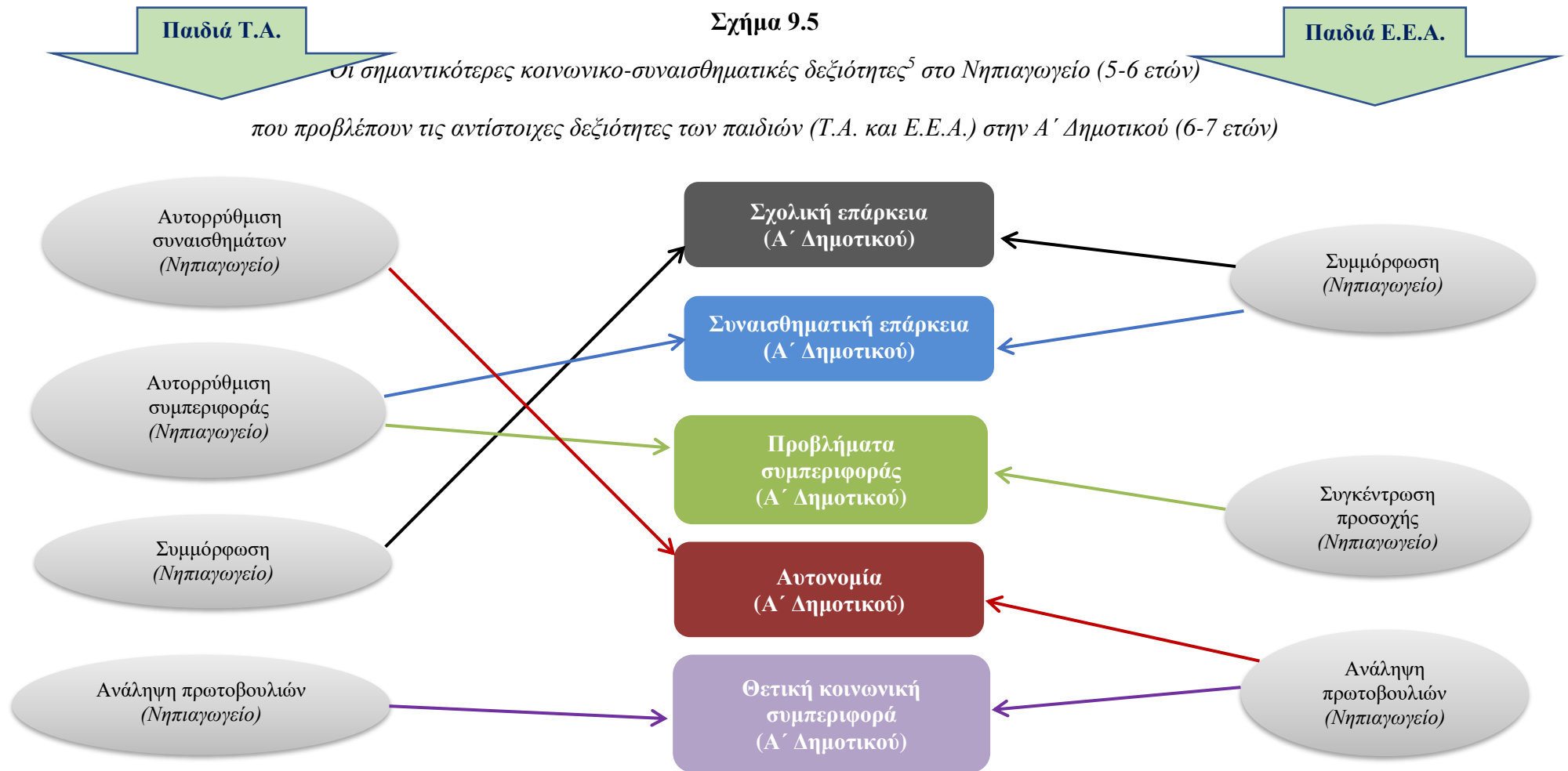
\*\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,001

\*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Συνοπτικά, για τα παιδιά *T.A.*, όπως φαίνεται στο σχήμα 9.5, και σύμφωνα με τους μεγαλύτερους συντελεστές παλινδρόμησης, βρέθηκε ότι: οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στη *συμμόρφωση* προβλέπουν σημαντικότερα τη **σχολική επάρκεια** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς* προβλέπουν σημαντικότερα τη **συναισθηματική επάρκεια** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην *αυτορρύθμιση συμπεριφοράς* προβλέπουν σημαντικότερα τα **προβλήματα συμπεριφοράς** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην *αυτορρύθμιση συναισθημάτων* προβλέπουν σημαντικότερα την **αυτονομία** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην *ανάληψη πρωτοβουλιών* προβλέπουν σημαντικότερα τη **θετική κοινωνική συμπεριφορά** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.

Για τα παιδιά με *E.E.A.*, όπως φαίνεται στο σχήμα 9.6, οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στη *συμμόρφωση* προβλέπουν σημαντικότερα τη **σχολική επάρκεια** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στη *συμμόρφωση* προβλέπουν σημαντικότερα τη **συναισθηματική επάρκεια** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στη *συγκέντρωση προσοχής* προβλέπουν σημαντικότερα τα **προβλήματα συμπεριφοράς** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην *ανάληψη πρωτοβουλιών* προβλέπουν σημαντικότερα την **αυτονομία** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Οι επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο στην *ανάληψη πρωτοβουλιών* προβλέπουν σημαντικότερα τη **θετική κοινωνική συμπεριφορά** των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.



<sup>5</sup> Οι σημαντικότερες δεξιότητες όπως επιλέχθηκαν με κριτήριο τον μεγαλύτερο συντελεστή παλινδρόμησης

## **Κεφάλαιο 10**

### **Συζήτηση**

#### **Εισαγωγή**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν: (α) η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής (Γ.Α.) και Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) αλλά και των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Τ.Α.) και παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) για τη σχολική ετοιμότητα, (β) ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και ο ψυχομετρικός έλεγχος ενός νέου εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών (γ) η χαρτογράφηση των αναπτυξιακών επιδόσεων σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση, (δ) η διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, των αναγνωστικών συνηθειών των πρακτικών γονικής εμπλοκής και της σχέσης τους με τη σχολική ετοιμότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών και (ε) η ανάδειξη προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας για την ομαλή σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού.

#### **Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας**

Στην προσπάθεια διερεύνησης του θέματος της σχολικής ετοιμότητας, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των παιδιών του δείγματος, γενικής (Γ.Α.) και ειδικής αγωγής (Ε.Α.). Το αρχικό ερώτημα ήταν «ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Γ.Α. και Ε.Α.) σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα παιδιών (ορισμός, ποιον αφορά, τρόπος αξιολόγησης κλπ.) προσχολικής ηλικίας»;

Αναμενόταν οι εκπαιδευτικοί να οριοθετούν τη σχολική ετοιμότητα σε σχέση με την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού ή /και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, η σχολική ετοιμότητα να αφορά τον εκπαιδευτικό και ο τρόπος αξιολόγησής της να είναι το αξιόπιστο εργαλείο.

Από τις απαντήσεις τους διαφάνηκε μικρή διαφοροποίηση των απόψεων ως προς το θέμα αυτό, γεγονός που ήταν αναμενόμενο, αφού ο κάθε εκπαιδευτικός απαντούσε με βάση την εμπειρία του στο σχολικό πλαίσιο, στο οποίο υπηρετούσε. Έτσι βρέθηκε ότι στατιστικώς σημαντικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γ.Α. όριζαν τη σχολική ετοιμότητα ως κατάκτηση βασικών γνώσεων, επαρκή προετοιμασία, ικανότητα συνεργασίας (κατάλληλη συμπεριφορά), επαρκή προφορικό λόγο και στο επαρκές επίπεδο κατανόησης / παρακολούθησης (συγκέντρωση προσοχής) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. δίνουν μεγάλη σημασία στην επαρκή προετοιμασία (προσχολική φοίτηση) ενώ δίνουν μικρή σημασία στο πόσο καλά κατανοεί ή παρακολουθεί το παιδί το μάθημα. Με άλλα λόγια, στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. διαφάνηκε μία τάση σύνδεσης της ετοιμότητας των παιδιών με την σωστή προετοιμασία και κατάκτηση των δεξιοτήτων που καλλιεργούνται στο Νηπιαγωγείο. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Landry et al., 2017· Malm, 2009), όπου οι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία στην ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων (π.χ. προφορικός λόγος, ακαδημαϊκές δεξιότητες), που βοηθούν τα παιδιά να φοιτήσουν ομαλά στο σχολείο.

Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ε.Α. αναφέρθηκαν στην επαρκή κατάκτηση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία (κατάλληλη συμπεριφορά), η αυτονομία και στο μικρότερο βαθμό αναφέρονται στην κατάκτηση βασικών γνώσεων. Αξιοσημείωτο είναι ότι εκπαιδευτικοί Ε.Α. δεν αναφέρθηκαν

καθόλου στη γνώση των δεξιοτήτων γραμματισμού. Οι διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται να απεικονίζουν τη διαφορετική «ματιά» που οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν το θέμα αυτό.

Η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων ως βασική προϋπόθεση της ετοιμότητάς τους για την ομαλή φοίτηση στο δημοτικό σχολείο έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες, όπου οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αποτελούν σημαντικό παράγοντα ομαλής προσαρμογής τους στο δημοτικό σχολείο (Αρίδη-Παυλίδη, 2011· Παπαδήμα, 2017· Peterson et al., 2018). Για τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. φαίνεται ότι δεν έχει μεγάλη σημασία η επαρκής κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού, όπως η ανάγνωση, γραφή κλπ. Αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό, αφού κανένα από τα παιδιά που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ) δεν ξεκινά την φοίτησή του στο Δημοτικό σχολείο έχοντας κατακτήσει την ανάγνωση ή τη φωνολογική επίγνωση. Στόχος των εκπαιδευτικών Ε.Α. είναι περισσότερο η κατάκτηση δεξιοτήτων κοινωνικής προσαρμογής (συνεργασία, συμμόρφωση, συγκέντρωση προσοχής) και λιγότερο η κατάκτηση σχολικών δεξιοτήτων.

Πέρα, όμως, από τις διαφορές στις αντιλήψεις τους, οι εκπαιδευτικοί των δύο κατηγοριών είχαν και ομοιότητες. Αυτό φάνηκε από τα στοιχεία της έρευνας, όπου δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών θεωρούν σημαντική τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών και η σχολική ετοιμότητα είναι σημαντική για την ομαλή φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό.

Όμως, οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. προχωρούν ένα βήμα παραπέρα. Δηλαδή, πέρα από τη συμβολή της σχολικής ετοιμότητας στην ομαλή φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό, αναφέρθηκαν και στη γενικότερη επιτυχία του. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι όλα αυτά τα στοιχεία (σχολική ετοιμότητα - ομαλή φοίτηση - επιτυχία) είναι



αλληλοσυνδεδεμένα και αλληλεξαρτώμενα, που το ένα, σαν κρίκοι αλυσίδας, οδηγεί στο άλλο. Αυτό το στοιχείο, όμως, δεν διαφάνηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Ε.Α. Συμφωνούν ότι η σχολική ετοιμότητα οδηγεί στην ομαλή φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό αλλά δεν προχωρούν παραπέρα. Δε συνδέουν την ομαλή φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό με τη γενικότερη επιτυχία στη ζωή του. Αυτό μπορούμε να υποθέσουμε ότι είναι αποτέλεσμα των πολλών και σημαντικών δυσκολιών των παιδιών που φοιτούν στα ΣΜΕΑΕ, όπως νοητική υστέρηση, κοινωνικές δυσκολίες λόγω διαταραχής αυτιστικού φάσματος κλπ. Όλες αυτές οι δυσκολίες επιπρόσθετα συντελούν στο εάν ένα παιδί θα επιτύχει γενικά στη ζωή του και θα ενταχθεί. Η ένταξη, όμως, για τα παιδιά Τ.Α. είναι δεδομένη, ενώ για τα παιδιά Ε.Ε.Α. είναι ζητούμενο. Περισσότερο αποτυπώνεται η αγωνία και τα ερωτηματικά των εκπαιδευτικών Ε.Α. για το αν θα αναπτυχθούν περισσότερο οι δεξιότητες των παιδιών, με στόχο προφανώς την κάλυψη του αναπτυξιακού και γνωστικού κενού που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΕΕΑ σε σχέση με τα παιδιά Τ.Α.

Οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. διαφοροποιούνται με τους συναδέλφους της Ε.Α. ως προς το ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα, αφού στατιστικώς σημαντικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το παιδί μόνο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α., ενώ στατιστικώς σημαντικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το σχολείο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Η διαφορετική αντίληψη για το ποιον αφορά μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. θεωρούν ότι αφορά το μαθητή, επειδή καθημερινά έρχονται κυρίως σε επαφή με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, που η ανάπτυξη και η πρόοδός τους «βαραίνει» κυρίως τα ίδια τα παιδιά. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα δε μπορεί να «βαραίνει» μόνο το παιδί με σοβαρές δυσκολίες, αλλά και το σχολείο. Δηλαδή, οι

εκπαιδευτικοί Ε.Α., έχοντας υπόψη την τρισδιάστατη υπόσταση της έννοιας της σχολικής ετοιμότητας, δίνουν περισσότερη έμφαση στην ετοιμότητα του σχολείου και τι μπορεί να κάνει το σχολείο για αυτά τα παιδιά.

Καταδεικνύεται, επομένως, η διαφορετική οπτική και στάση των εκπαιδευτικών των δύο κατηγοριών και η οποία καταγράφεται, επίσης, σε έρευνες της Γούναρη (2016) και της Φουρνογεράκη (2017), με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. να καταγράφουν μεγαλύτερη εμπλοκή και συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας και των μαθητών τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. δηλώνουν ότι η συνεργασία αυτή κινείται σε περισσότερο τυπικά πλαίσια, όπως στις γιορτές, στις ενημερώσεις και στην επίδοση βαθμολογιών. Η διαφορετική αυτή στάση μεταξύ των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. πιθανώς να οφείλεται στη διαφορετική κουλτούρα που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικών σχολείων. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί Ε.Α., εξαιτίας των σημαντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, έρχονται σε συχνή έως και καθημερινή επαφή με τους γονείς. Αυτό οδηγεί σε δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και στήριξης των παιδιών μέσα από ένα δίκτυο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί, όμως, στατιστικώς σημαντικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί Γ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Παιδαγωγό Γ.Α. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. δηλώνουν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Εκπαιδευτικό Ε.Α., ενώ οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. δηλώνουν ότι η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας μπορεί να γίνει από τον παιδοψυχίατρο κυρίως. Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται να οφείλεται κυρίως σε τρεις λόγους: 1) για τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. η άποψη ότι δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση είναι κύρια και εδραιωμένη στον εκπαιδευτικό χώρο,

σύμφωνα και με τα δεδομένα ερευνών (Αρβανιτίδου, 2018· Φουρνογεράκη, 2017), με αποτέλεσμα συχνά να αποσύρονται από τα προβλήματα των παιδιών και να παραπέμπουν την οικογένεια στους «ειδικούς», 2) για τους εκπαιδευτικούς Ε.Α., η δυσκολία και συνθετότητα των προβλημάτων παιδιών με Ε.Ε.Α. οδηγεί συχνά στη συνεργασία τους με εξειδικευμένο προσωπικό για την επίλυση οποιουδήποτε θέματος απασχολεί τους μαθητές τους και 3) είναι πιθανή η σύγχυση των εκπαιδευτικών Γ.Α. ως προς την έννοια της σχολικής ετοιμότητας και ταύτισής της με ένα είδος διάγνωσης, την οποία αδυνατούν να κάνουν. Αυτό φαίνεται και από την καθημερινή επαφή των Ειδικών Σχολείων με υποστηρικτικές δομές, όπως τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή τα ΠΔ Κέντρα, όπου, με την καθοδήγηση εξειδικευμένου προσωπικού, αντιμετωπίζουν τις καθημερινές τους δυσκολίες. Έτσι, αναπτύσσουν μια διαφορετική κουλτούρα στήριξης των μαθητών τους, που βασίζεται στη συνεργασία και στη διεπιστημονικότητα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τον τρόπο αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας. Έτσι, στατιστικώς σημαντικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από ένα κέντρο αξιολόγησης ή με το portfolio, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. Όμως, σε μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. θεωρούν ότι ένα εύχρηστο και αξιόπιστο εργαλείο θα ήταν πολύ βοηθητικό, ενώ οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. θεωρούν ότι η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας είναι θέμα που μπορεί να αντιμετωπιστεί πρωτίστως από ένα κέντρο αξιολόγησης. Και σε αυτό το ερώτημα αποτυπώνονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στην καθημερινότητά τους στο σχολείο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός Γ.Α., με δεδομένο ότι οι πλειοψηφία των ζητημάτων που αντιμετωπίζει σε μικρές ηλικίες (νηπιαγωγείο – Α΄ δημοτικού) είναι εκπαιδευτικής / μαθησιακής φύσεως, κυρίως, θεωρεί ότι ο ίδιος με κατάλληλο εργαλείο μπορεί να ανταποκριθεί, ενώ ο εκπαιδευτικός Ε.Α., κυρίως λόγω

των σύνθετων προβλημάτων των μαθητών του αλλά και της διαφορετικής κουλτούρας που έχει αναπτύξει (όπως επισημάνθηκε και παραπάνω), θεωρεί ότι χρειάζεται την υποστήριξη της διεπιστημονικότητας του κέντρου αξιολόγησης. Συχνά οι εκπαιδευτικοί Ε.Α., εξαιτίας του έντονου άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν, καταφεύγουν ευκολότερα στην εξωτερική βοήθεια και στήριξη (Brawn & Lan, 2015). Ομοιότητα, όμως, παρουσιάζει η στάση τους ως προς το αξιόπιστο εργαλείο, όπου οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α. δεν διαφοροποιούνται σημαντικά. Δηλ. και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών θεωρούν περίπου στον ίδιο βαθμό ότι το εργαλείο είναι ένας καλός τρόπος αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας και για το λόγο αυτό δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών (Γ.Α. και Ε.Α.).

Συμπερασματικά, η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να οριοθετούν τη σχολική ετοιμότητα σε σχέση με την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού ή /και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, αφορά τον εκπαιδευτικό και ο τρόπος αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας να είναι το αξιόπιστο εργαλείο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν εν μέρει τις υποθέσεις μας, αφού οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ετοιμότητα ξέχωρα από τις διαφορές που καταγράφηκαν, υπήρχαν και ζητήματα που οι διαφορές στις απαντήσεις τους δεν ήταν σημαντικές, όπως είναι κοινή η άποψη για τη σημαντικότητα της σχολικής ετοιμότητας, το γεγονός ότι είναι σημαντική για την ομαλή φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό, μπορεί να αξιολογηθεί από τον Παιδαγωγό Ε.Α. και από ένα αξιόπιστο εργαλείο. Η συγκεκριμένη ενότητα της παρούσας έρευνας συμβάλλει στο να καταγραφούν οι αντιλήψεις των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών (Γ.Α. και Ε.Α.) σε σχέση με σημαντικά θέματα της σχολικής ετοιμότητας συγκριτικά. Από τη σύγκριση αυτή αναδείχθηκαν διαφορετικές

οπτικές και στάσεις σημαντικών ζητημάτων της εκπαίδευσης, όπως είναι η σχολική ετοιμότητα, αλλά και ομοιότητες.

### **Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας**

Το αρχικό ερευνητικό ερώτημα της ενότητας αυτής ήταν «ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων με παιδιά Τ.Α. αλλά και Ε.Ε.Α. για τη σχολική ετοιμότητα (ορισμός, ποιον αφορά, τρόπος αξιολόγησης κλπ.)»; Αναμενόταν οι γονείς να οριοθετούν τη σχολική ετοιμότητα ως την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού.

Από τις απαντήσεις των γονέων φάνηκε ότι επιβεβαιώθηκε η αρχική μας υπόθεση, αφού για τους περισσότερους γονείς με παιδιά Τ.Α. η σχολική ετοιμότητα ταυτίστηκε με τη γνώση γραμμάτων και αριθμών, στο μεγαλύτερο βαθμό και δευτερευόντως αναφέρονται στην επαρκή προετοιμασία για το Δημοτικό. Ουσιαστικά, με την έννοια «επαρκή προετοιμασία» αναφέρονται στην κατάκτηση των δεξιοτήτων εκείνων που θα τα βοηθήσει να προσαρμοστούν ομαλά και εν τέλει να επιτύχουν στο δημοτικό. Οι γονείς παιδιών με Ε.Ε.Α. αναφέρθηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους την κατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κατέγραψαν στατιστικώς σημαντική διαφορά υπέρ των γονέων με παιδιά Τ.Α., οι οποίοι θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά την κατάκτηση των απαραίτητων γνώσεων και το επαρκές επίπεδο κατανόησης / μνήμης. Αντίθετα, στατιστικώς σημαντικά περισσότεροι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά την επαρκή προετοιμασία, την επαρκή ικανότητα συνεργασίας (κατάλληλη συμπεριφορά) και το επαρκές επίπεδο παρακολούθησης (συγκέντρωση προσοχής).

Γενικότερα, οι αντιλήψεις των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα, όπως αναδεικνύονται από τη βιβλιογραφία, αναφέρονται κυρίως στην κατάκτηση κοινωνικο-συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Επίσης, δεν γίνεται διάκριση στα βιβλιογραφικά δεδομένα για τους γονείς παιδιών Ε.Ε.Α. και ακόμη περισσότερο δεν εντοπίστηκαν βιβλιογραφικά δεδομένα με στατιστική σύγκριση των δύο ομάδων γονέων.

Η πλέον πρόσφατη έρευνα των Jose και συν. (2022) αναφέρει ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται τη σχολική ετοιμότητα ως την ικανότητα του παιδιού να λειτουργεί αποτελεσματικά και ανεξάρτητα στον μέχρι τότε άγνωστο φυσικό και κοινωνικό κόσμο του σχολείου. Άλλες παλαιότερες μελέτες (Danby et al., 2012; Hatcher et al., 2012) αναφέρουν ότι οι γονείς δίνουν έμφαση στο πώς αισθάνονται τα παιδιά αλλά και στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (ανάγνωση, μαθηματικά).

Οι απαντήσεις των γονέων με παιδιά Τ.Α. μας δείχνει ότι μετά την είσοδο του παιδιού στην τυπική εκπαίδευση, οι γονείς επικεντρώνονται περισσότερο στην ικανότητά του να ανταποκριθεί σε αυτά που παραδοσιακά αποτελούν το μαθησιακό περιεχόμενο των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (π.χ. αναγνώριση γραμμάτων, αρίθμηση, γραφή ονόματος, κλπ.). Ο Baker και συν. (2015) αναφέρει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως το να περιμένει το παιδί τη σειρά του, να ολοκληρώνει μια εργασία που του έχει ανατεθεί, το να έχει καλούς τρόπους και να ακούει τους άλλους, αναπτύσσονται ούτως ή άλλως στην πορεία της φοίτησης σε αυτό, όμως για τους γονείς τέτοιες δεξιότητες είναι σημαντικό να υπάρχουν ήδη κατά την είσοδο στο σχολείο, έτσι ώστε οι δάσκαλοι να επικεντρωθούν σε περισσότερο ακαδημαϊκές ικανότητες.

Ως προς το «ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα», βρέθηκε ότι στατιστικώς σημαντικά περισσότεροι γονείς με παιδιά Τ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα

αφορά το παιδί μόνο, σε σχέση με τους γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. Αντίθετα, στατιστικώς σημαντικά περισσότεροι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά την οικογένεια, σε σχέση με τους γονείς με παιδιά Τ.Α.

Προφανώς, οι απαντήσεις των γονέων με παιδιά Ε.Ε.Α. εμπερικλείουν την προσπάθεια και τον κόπο όλης της οικογένειας να στηρίζει το παιδί τους στη σχολική του ζωή, γι' αυτό και σε συντριπτική πλειοψηφία θεωρούν ότι αφορά την οικογένεια ως μέρος του θέματος της ετοιμότητας του παιδιού τους. Σε αντίστοιχο ερώτημα, η έρευνα των Jose και συν. (2022) αναφέρει ότι οι γονείς θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το παιδί αλλά και τους ίδιους τους γονείς, με την έννοια ότι οι γονείς θα συμβάλλουν σημαντικά στην ετοιμότητα των παιδιών.

Στο «ποιος αξιολογεί τη σχολική ετοιμότητα», στατιστικώς περισσότεροι γονείς με παιδιά Τ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Παιδαγωγό Γ.Α., σε σχέση με τους γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. Αντίθετα, στατιστικώς σημαντικά περισσότεροι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Παιδαγωγό Ε.Α., σε σχέση με τους γονείς με παιδιά Τ.Α. Οι απαντήσεις τους ουσιαστικά σε αυτό το ερώτημα αντικατοπτρίζουν την στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζοντάς τους την δυνατότητα να αποτιμήσει το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή τους. Γενικότερα, οι γονείς αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως σημαίνοντα πρόσωπα, αφού είναι ο δάσκαλος της τάξης, με κύριο μέλημα την ομαλή σχολική προσαρμογή των παιδιών τους στο σχολείο (Βλάσση, 2020). Αυτό, όμως, ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει και το εφελτήριο για παραπάνω απαιτήσεις από τους γονείς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, αφού οποιαδήποτε αποτυχία του παιδιού σε μαθησιακό επίπεδο, εύκολα θα χρεωθεί στον εκπαιδευτικό πρωτίστως και δευτερευόντως σε οποιοδήποτε άλλο παράγοντα (Κουρκουτάς και συν., 2019).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι γονείς, ανάλογα με τα παιδιά που έχουν (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) αναφέρουν ότι καταλληλότερος για την αξιολόγηση των παιδιών τους είναι οι Παιδαγωγοί αντίστοιχων ειδικοτήτων με τις οποίες πιθανά συνεργάζονται. Έτσι, για την αξιολόγηση σχολικής ετοιμότητας, οι γονείς με παιδιά Τ.Α. αναφέρουν τον Παιδαγωγό Γ.Α., τον ψυχολόγο, το λογοθεραπευτή και τον κοινωνικό λειτουργό, ενώ οι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. αναφέρουν τον Παιδαγωγό Ε.Α., τον Αναπτυξιολόγο και τον Παιδοψυχίατρο. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις απαντήσεις των γονέων καταδεικνύουν τη διαφορετική θεώρηση των θεμάτων της σχολικής ετοιμότητας.

Συμπερασματικά, η σχολική ετοιμότητα αναδεικνύεται για τους γονείς ένα σοβαρό ζήτημα για την επιτυχή φοίτηση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. Όμως, οι διαφορετικές αντιλήψεις των γονέων με παιδιά Τ.Α. και Ε.Ε.Α. για επιμέρους θέματα της σχολικής ετοιμότητας (π.χ. ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα, ή ποιος αξιολογεί τη σχολική ετοιμότητα) αναδεικνύουν τη διαφορετική οπτική θεώρησης των θεμάτων της σχολικής ετοιμότητας που ενυπάρχει στις δύο ομάδες γονέων.

Παρουσιάζοντας συνοπτικά τις αντιλήψεις *εκπαιδευτικών και γονέων* ως προς τη σχολική ετοιμότητα, καταγράφονται οι εξής ομοιότητες και διαφορές:

*Ομοιότητες μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων:* και οι δύο ομάδες (εκπαιδευτικοί και γονείς) συμφωνούν ότι η σχολική ετοιμότητα είναι σημαντική και μπορεί να αξιολογηθεί.

Ως προς το *τι είναι η σχολική ετοιμότητα*, τόσο οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. όσο και οι γονείς παιδιών Τ.Α. είπαν ότι η σχολική ετοιμότητα είναι κατάκτηση βασικών γνώσεων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. όπως και οι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α., αναφέρθηκαν στην επαρκή κατάκτηση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων.



Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. όσο και γονείς με παιδιά Τ.Α., εστιάζουν στην κατάκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, γιατί μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα, μιας και η ομάδα – στόχος και των δύο κατηγοριών (εκπαιδευτικοί και γονείς) είναι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι υπόλοιποι, ακριβώς επειδή τα παιδιά Ε.Ε.Α. δε μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, δίνουν βαρύτητα στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Ως προς το *ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα*, οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. και οι γονείς με παιδιά Τ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το παιδί μόνο, ενώ οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. και οι γονείς με Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά το σχολείο. Και αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. όσο και οι γονείς παιδιών Τ.Α., επειδή απευθύνονται σε παιδιά χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, η ανάπτυξη και πρόοδος τους αφορά μόνο το ίδιο το παιδί. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. αλλά και οι γονείς με Ε.Ε.Α., επειδή εστιάζουν σε παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες, θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα αφορά και το σχολείο, με τις ευκαιρίες και πρακτικές που παρέχει στα παιδιά για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση.

Ως προς το *ποιος μπορεί να αξιολογήσει τη σχολική ετοιμότητα*, οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. και οι γονείς με παιδιά Τ.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Παιδαγωγό Γ.Α., ενώ οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από ένα κέντρο αξιολόγησης· οι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. θεωρούν ότι η σχολική ετοιμότητα μπορεί να αξιολογηθεί από τον Παιδαγωγό Ε.Α.

**Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Κλίμακας Αξιολόγησης Σχολικής Ετοιμότητας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.)**

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν ο σχεδιασμός, η δημιουργία και η διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας νέας κλίμακας που να αξιολογεί τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών.

Ο έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου της Κλίμακας ήταν αρκετά υψηλός, γεγονός που απέδειξε ότι τα κριτήρια ήταν κατανοητά από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να τους δημιουργείται σύγχυση ή ερωτηματικά.

Στην εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου συνηγόρησε και ο δείκτης αξιοπιστίας ωμέγα ( $\omega$ ), ο οποίος βρέθηκε υψηλός, όπως επίσης και ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη χορήγηση-επαναχορήγηση, όπου οι συσχετίσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων ήταν πολύ υψηλές. Ανάλογοι ήταν και οι δείκτες συγχρονικής εγκυρότητας, οι οποίοι ήταν αρκετά υψηλοί σε σχέση με άλλα αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν οι Ουζούνη και Νακάκης (2011), οι οποίοι αναφέρουν ότι σε ποσοτικές μελέτες πραγματοποιείται ο έλεγχος εγκυρότητας των εργαλείων μέσω συγκεκριμένων δεικτών.

Σύμφωνα με την Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών (PCA) αλλά και την Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA), που πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι οι δείκτες προσαρμογής καταγράφουν θετικές ενδείξεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας της Κλίμακας ως εργαλείου αξιολόγησης. προέκυψε ότι η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. αποτελείται από δύο παράγοντες με έξι επιμέρους υποκλίμακες: τις Μαθησιακές Δεξιότητες και τις Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες. Οι Μαθησιακές Δεξιότητες περιλαμβάνουν τέσσερις υποκλίμακες: (α) Προφορικός

λόγος, (β) Δεξιότητες Γραμματισμού, (γ) Μαθηματικές Δεξιότητες και (δ) Κινητικές Δεξιότητες. Οι Κοινωνικές – Συναισθηματικές Δεξιότητες περιλαμβάνουν δύο υποκλίμακες: (α) δεξιότητες αυτορρύθμισης και (β) δεξιότητες αυτονομίας & κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Σε σχέση με την προβλεπτική εγκυρότητα της Κλίμακας βρέθηκε ότι για τα παιδιά Τ.Α. σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Μαθησιακών τους δεξιοτήτων είναι ο *προφορικός λόγος*, οι *δεξιότητες γραμματισμού*, οι *μαθηματικές δεξιότητες*, οι *κινητικές δεξιότητες*, οι *δεξιότητες αυτορρύθμισης* και οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης*. Οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών Τ.Α. στην Α΄ Δημοτικού βρέθηκαν να είναι οι *μαθηματικές και κινητικές δεξιότητες*. Αντίθετα, για τα παιδιά ΕΕΑ, σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των μαθησιακών δεξιοτήτων είναι μόνο ο *προφορικός λόγος*.

Επίσης, για τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών Τ.Α. σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες είναι ο *προφορικός λόγος*, οι *δεξιότητες γραμματισμού*, οι *μαθηματικές δεξιότητες*, οι *κινητικές δεξιότητες*, οι *δεξιότητες αυτορρύθμισης* και οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης*. Οι πιο σημαντικοί βρέθηκαν να είναι οι *δεξιότητες γραμματισμού* και οι *κινητικές δεξιότητες*.

Για τα παιδιά ΕΕΑ, σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των Κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού είναι ο *προφορικός λόγος*, οι *δεξιότητες αυτορρύθμισης* και οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης*. Οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκε να είναι οι *δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης*.

Παρόμοια αποτελέσματα βασικών προβλεπτικών δεικτών έχουν αναδειχθεί και από άλλες έρευνες, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης

(Amani et al., 2011· Blair & Raver, 2014· Lakhani et al., 2017· Manolitsis, 2016· Marchand-Krynski et al, 2017· Pace et al., 2019· Παπαδημητρίου, 2010· Ράλλη και συν., 2016). Αντίστοιχα, οι έρευνες έχουν αναδείξει τη σημαντικότητα των μαθησιακών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης (Chen et al., 2014· Manolitsis, 2016· Pace et al., 2019· Pan et al., 2019· Παπαδημητρίου, 2010· Pears et al., 2016· Ράλλη και συν., 2016).

Όλα τα παραπάνω ευρήματα αναφέρονται στα παιδιά με Τ.Α. Η βιβλιογραφία δεν αναφέρεται σε προβλεπτικούς δείκτες ομαλούς σχολικής προσαρμογής των παιδιών με Ε.Ε.Α. Σε αυτό το κενό συμβάλλει η συγκεκριμένη μελέτη, αφού αξιοσημείωτη είναι η διαφοροποίηση των προβλεπτικών δεικτών για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. Συγκεκριμένα, σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες για τα παιδιά Ε.Ε.Α. αποτελεί μόνο ο προφορικός λόγος για τις Μαθησιακές δεξιότητες στην Α΄ Δημοτικού και ο προφορικός λόγος, οι δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τις Κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού. Τα ευρήματα αυτά τονίζουν την καίρια συμβολή του προφορικού λόγου και των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών με Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού. Εξάλλου έρευνες έχουν αναδείξει τη συμβολή του προφορικού λόγου τόσο στην ανάπτυξη σχολικών δεξιοτήτων (Pianta et al., 2020), όσο και στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Kokalia et al., 2019).

Με την πραγματοποίηση της Διωνυμικής Λογιστικής Παλινδρόμησης, διαπιστώθηκε ο βαθμός επιτυχούς πρόβλεψης της κλίμακας να κατατάξει το παιδί σε μία από τις δύο κατηγορίες: επαρκούς ή μη επαρκούς σχολικής ετοιμότητας. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται ότι η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. πράγματι αποτιμά το επίπεδο

σχολικής ετοιμότητας των παιδιών και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας.

### **Διερεύνηση της σχολικής ετοιμότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών Τ.Α. και ΕΕΑ μέσα από πολυμεθοδική προσέγγιση**

Αρχικό ερευνητικό ερώτημα ήταν: «Ποιες είναι οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στους δείκτες σχολικής ετοιμότητας παιδιών σύμφωνα με πολυμεθοδική προσέγγιση»; Αναμενόταν τα παιδιά Τ.Α. να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε όλους τους δείκτες σχολικής ετοιμότητας σε σχέση με τα παιδιά Ε.Ε.Α. Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση, αφού τα παιδιά Τ.Α. είχαν στατιστικώς σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά Ε.Ε.Α.

Αναλυτικότερα, και μετά τον σχεδιασμό και την κατασκευή ενός αξιόπιστου εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μελετήθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών με το νέο αυτό εργαλείο αλλά και με τα άλλα σταθμισμένα εργαλεία στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των επιδόσεων των παιδιών, με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. και τα άλλα σταθμισμένα εργαλεία, κατέδειξε καλές επιδόσεις, με καλύτερες να είναι αυτές των παιδιών με Τ.Α., ενώ τα παιδιά με Ε.Ε.Α. να υπολείπονται σημαντικά. Αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού τα παιδιά με Ε.Ε.Α. του δείγματος έχουν σοβαρές δυσκολίες (το δείγμα των παιδιών Ε.Ε.Α. ήταν είτε παιδιά με Νοητική Ανωριμότητα, είτε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, είτε παιδιά με Νευρολογικά Ελλείμματα), οι οποίες αποτελούν σοβαρό εμπόδιο παρακολούθησης και απόκρισης των ρυθμών των παιδιών Τ.Α. Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, παιδιά με Ε.Ε.Α. έχουν σημαντικές διαφορές με τους συνομηλίκους τους της Τ.Α. στη γνωστική, νοητική ανάπτυξη και συμπεριφορά και όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις αποτυπώνονται

κυρίως σε 3 αναπτυξιακές περιοχές: τη γλώσσα, την επικοινωνία και τον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα (McCoy & Banks, 2012). Μάλιστα, τόσο η ακαδημαϊκή όσο και η κοινωνική αλληλεπίδραση διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην κατανόηση της ευρύτερης σχολικής συμμετοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά Τ.Α. απέδωσαν καλύτερα σε δεξιότητες που μέσα από τη βιβλιογραφία (βλ. ενότητα δείκτες σχολικής ετοιμότητας) αναδεικνύονται ως δείκτες σχολικής ετοιμότητας, όπως το λεξιλόγιο / λεξιλογική γνώση, η ακουστική κατανόηση / κατανόηση προφορικού λόγου, η γραφή / χρήση γραπτού λόγου, η λεπτή κινητικότητα, η αμφιπλευρικότητα, η αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, η αυτονομία και η συνεργασία.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω καλές επιδόσεις, τα παιδιά Τ.Α. είχαν τις χαμηλότερες επιδόσεις στην εξήγηση/ερμηνεία και στον αφηγηματικό λόγο ως προς τον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση και γνώση γραφοφωνημικών αντιστοιχιών ως προς τις δεξιότητες γραμματισμού, στις πράξεις και στις άλλες μαθηματικές έννοιες στα μαθηματικά, στην αδρή κινητικότητα στις κινητικές δεξιότητες, στη σχολική επάρκεια ως προς τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και στη συμμόρφωση και ανάληψη πρωτοβουλιών ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η βιβλιογραφία μέχρι τώρα δεν έχει αναφερθεί στη χαρτογράφηση των δεξιοτήτων της σχολικής ετοιμότητας, δηλ. σε ποιες δεξιότητες τα παιδιά αποδίδουν υψηλότερα και σε ποιες χαμηλότερα λίγο πριν την είσοδό τους τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο. Για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη έρευνα συμβάλλει σε αυτό το κομμάτι, της ανάδειξης των δεξιοτήτων που τα παιδιά αποδίδουν υψηλότερα και χαμηλότερα σε δεξιότητες με την έναρξη της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Με άλλα λόγια, έγινε προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ των μαθητών που ετοιμάζονται να φοιτήσουν στην Α΄ Δημοτικού. Ερευνητικές μελέτες απλώς

επισημαίνουν τη συμβολή συγκεκριμένων δεξιοτήτων στην ομαλή προσαρμογή και φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό, όπως του προφορικού λόγου, των δεξιοτήτων γραμματισμού, των μαθηματικών, του κινητικού τομέα, της αυτορρύθμισης και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών (Αρίδη-Παυλίδη, 2011· Hoffman et al., 2020· Landry et al., 2017· Pekdoğan et al., 2016· Quirk et al., 2017).

Έτσι, η κατάκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων αποτελούν «μονόδρομο» στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να φοιτήσουν επιτυχώς στο Δημοτικό σχολείο.

Μία επιπλέον συμβολή της παρούσας μελέτης ήταν η ανάδειξη των δεξιοτήτων των παιδιών Ε.Ε.Α., προκειμένου να μεταβούν ομαλά στο δημοτικό. Έτσι, οι καλύτερες επιδόσεις τους ήταν στο εκφραστικό λεξιλόγιο / λεξιλογική γνώση, στη γραφή, στους αριθμούς / αρίθμηση, στην αδρή κινητικότητα, σωματογνωσία, αμφιπλευρικότητα, στην αυτορρύθμιση συμπεριφοράς.

Οι χαμηλότερες επιδόσεις τους ήταν στην εξήγηση/ερμηνεία και στον αφηγηματικό λόγο ως προς τον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση και στη γνώση γραφοφωνημικών αντιστοιχιών ως προς τις δεξιότητες γραμματισμού, στις πράξεις, έννοιες χρόνου και στις άλλες μαθηματικές έννοιες στα μαθηματικά, στην αντίληψη ρυθμού και στη λεπτή κινητικότητα στις κινητικές δεξιότητες, στη σχολική επάρκεια ως προς τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και στη συμμόρφωση, συνεργασία, υπευθυνότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Τέλος, η ανάπτυξη των παιδιών (Τ.Α. και Ε.Ε.Α.) αποτελεί σταθερά σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τις επιδόσεις τους σε δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας. Η διαφοροποίηση αυτή επισημαίνεται και από τους Guichard και

Grande (2018), όπου αναφέρουν ότι διαφορετικές μελέτες περιγράφουν τη συμμετοχή των μικρών παιδιών με αναπηρίες ως περιορισμένες, σε σύγκριση με τους τυπικούς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, ως προς την ένταση συμμετοχής (Chiarello et al., 2012), τη συχνότητα και τη συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες (Lim et al., 2013), την ανεξαρτησία των παιδιών και την απόλαυση που αντλούν από αυτά (Soref et al., 2012).

Εν κατακλείδι, τα παιδιά Τ.Α. είχαν επιδόσεις πάνω από τον Μ.Ο. στο εκφραστικό λεξιλόγιο, στην ακουστική κατανόηση, στην αφήγηση, στην εξήγηση / ερμηνεία, στη γραφή και στη φωνολογική επίγνωση (εκτός της ανάγνωσης και των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών), στους αριθμούς, στις χωρικές έννοιες / έννοιες χώρου, στα μοτίβα, στην αρίθμηση (εκτός των εννοιών χρόνου και των άλλων μαθηματικών εννοιών), στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, στην αυτονομία, στη συμμόρφωση, στη συνεργασία και στην υπευθυνότητα. Για τα παιδιά Ε.Ε.Α., οι επιδόσεις πάνω από τον Μ.Ο. ήταν στην ακουστική κατανόηση, στο εκφραστικό λεξιλόγιο/λεξιλογική γνώση ως προς τον προφορικό λόγο, στη γραφή (δεξιότητες γραμματισμού), στις χωρικές έννοιες (μαθηματικά) και στην αυτορρύθμιση συναισθημάτων / συμπεριφοράς (κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες). Τα παραπάνω πορίσματα αναδεικνύουν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών σε δεξιότητες στο τέλος της προσχολικής ηλικίας. Θα ήταν χρήσιμο να διενεργηθεί περαιτέρω έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν θα επιβεβαιωθούν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα.

**Διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, της γονικής εμπλοκής και των αναγνωστικών συνηθειών και η σχέση τους με τις**



**επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, σύμφωνα με την Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η.**

Η ενότητα ασχολήθηκε με τα ερευνητικά ερωτήματα: «ποια είναι τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, το επίπεδο γονικής εμπλοκής και οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων με παιδιά Τ.Α. και Ε.Ε.Α.; και συσχετίζεται το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των παιδιών με τη σχολική ετοιμότητα»; Αναμενόταν οι γονείς των παιδιών Τ.Α. να αξιολογήσουν το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με τους γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α. Ως προς τις πρακτικές γονικής εμπλοκής, οι γονείς με παιδιά Τ.Α. αναμενόταν να εμπλέκονται σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με τους γονείς των παιδιών Ε.Ε.Α. Τέλος, οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων παιδιών Τ.Α. αναμενόταν να πραγματοποιούνται σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με τους γονείς παιδιών με Ε.Ε.Α. Τέλος, αναμενόταν το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των παιδιών Τ.Α. να συσχετίζεται με τις επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας. Οι αρχικές υποθέσεις φαίνεται ότι επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Συγκεκριμένα κατά τη διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, οι γονείς με παιδιά Τ.Α. το περιγράφουν πλούσιο σε ερεθίσματα γραμματισμού (ύπαρξη παιχνιδιών, παζλ, παιδικές ταινίες ή CD, Η/Υ κλπ.). Μια πρόσφατη μελέτη των Korucu και Schmitt (2020) εξέτασε το επίπεδο της ποιότητας του περιβάλλοντος του σπιτιού και τη συσχέτισή του με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. σε συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως γλωσσικές δεξιότητες, κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες και συγκέντρωση της προσοχής και βρέθηκε ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο σε όλες τις ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Όμως, οι γονείς παιδιών με Ε.Ε.Α. δήλωσαν εξίσου μεγάλα ποσοστά θετικών απαντήσεων στην ύπαρξη παιδαγωγικών παιχνιδιών και άλλων ερεθισμάτων γραμματισμού, σε σχέση με τους γονείς παιδιών Τ.Α., όπου διαφαίνεται η προσπάθειά τους να ενισχύσουν τα παιδιά τους στις σχολικές δεξιότητες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνουν και οι Justice και συν. (2016), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα περιβάλλοντα γραμματισμού στο σπίτι των παιδιών με ή και χωρίς αναπηρία ήταν διακριτά μόνο ως το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα ερεθίσματα και η συχνότητα διδασκαλίας ήταν συγκρίσιμα.

Όσον αφορά τις πρακτικές γονικής εμπλοκής, όλοι οι γονείς ανέφεραν ότι τους αφιέρωναν χρόνο ή συζητούσαν μαζί τους και ανταποκρίνονταν στις καθημερινές βιοτικές τους ανάγκες, όπως στην τροφή, ένδυση, υπόδηση. Οι περισσότεροι τα ενθάρρυναν να ντύνονται ή να τρώνε μόνα τους, να μαζεύουν τα παιχνίδια τους, να έχουν τρόπους καλής συμπεριφοράς (π.χ. να λέει ευχαριστώ, παρακαλώ, συγγνώμη κλπ.), εξέφραζαν την άποψή τους για θέματα που απασχολούσαν το παιδί (φίλους, εξωσχολικές δραστηριότητες, θέματα συμπεριφοράς κλπ.), αγκαλιάζουν συχνά το παιδί τους και το στηρίζουν σε μία επιλογή του. Επίσης, επισκέπτονται με τα παιδιά τους μία βιβλιοθήκη, τους αγοράζουν βιβλία, τα οποία, σύμφωνα με τους γονείς των παιδιών Τ.Α., σπάνια συμμετέχουν στην επιλογή του βιβλίου. Αντίθετα, οι γονείς των παιδιών Ε.Ε.Α. δήλωσαν ότι ποτέ ή σχεδόν ποτέ δεν συμμετείχαν τα παιδιά τους σε αυτή την επιλογή.

Τα ευρήματα αυτά επισημαίνονται σε αρκετές έρευνες, όπου η δημιουργική ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά τους και η εμπλοκή των γονέων σε κοινές δράσεις με τα παιδιά τους ενισχύουν τη σχολική τους ετοιμότητα και προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο (Marti et al., 2018· Stan, 2014· Welsh, 2014).

Ως προς τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων, οι γονείς παιδιών Τ.Α. ανέφεραν ότι εμπλέκονται αρκετά συχνά σε αναγνωστικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι εμπλέκουν τα παιδιά στην επιλογή του βιβλίου, τους επεξηγούν άγνωστες λέξεις, αναπτύσσουν διάλογο σε σχέση με την ιστορία και συζητούν αρκετά συχνά για τις εικόνες του βιβλίου. Η στάση τους ήταν αρκετά βοηθητική και γι' αυτό αρκετά συχνά οι γονείς έδειχναν τις λέξεις που διάβαζαν, πάντα σταματούσαν να εξηγήσουν κάτι που δεν κατάλαβε το παιδί και πολύ συχνά συνδέουν τις εμπειρίες των παιδιών με αυτές των ηρώων. Επίσης, πολύ συχνά μετά την ολοκλήρωση του βιβλίου κάνουν ερωτήσεις στο παιδί σχετικά με την ιστορία, ενώ σπάνια μετά την ολοκλήρωση του βιβλίου παρακινούσαν το παιδί να αφηγηθεί κάποιο τμήμα της ιστορίας ή και ολόκληρη.

Οι γονείς με παιδιά Ε.Ε.Α. δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην κατανόηση της ιστορίας που διαβάζουν και γι' αυτό συχνότερα από τους γονείς με παιδιά Τ.Α., καθώς διαβάζουν, σταματούν σε κάθε λέξη που πιστεύουν πως δεν γνωρίζει το παιδί και του την εξηγούν, σταματούν για λίγο την αφήγηση για να εξηγήσουν στο παιδί κάτι που πιστεύουν πως μπορεί να μην κατάλαβε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, αναπτύσσουν διάλογο με το παιδί σχετικά με την ιστορία που αφηγήθηκαν. Τέλος, προσπαθούν να ενισχύσουν τον προφορικό λόγο των παιδιών τους και γι' αυτό, κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ζητούν από το παιδί να προβλέψει την εξέλιξη της ιστορίας (π.χ. «και τι νομίζεις πως έκανε μετά;») ή αναπτύσσουν διάλογο με το παιδί σχετικά με την ιστορία που αφηγήθηκαν (π.χ. «γιατί νομίζεις πως το έκανε αυτό;», κλπ.).

Η διαφοροποίηση αυτή στις απαντήσεις απηχούσε τη διαφορετική στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, εξαιτίας ίσως της διαφορετικής αντιμετώπισης των δυσκολιών των παιδιών (π.χ. δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής ή δυσκολία στην

κατανόηση κλπ.). Η διαφοροποίηση της στάσης των γονέων των παιδιών με Ε.Ε.Α. στις σχολικές δεξιότητες έχει επισημανθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου οι πολιτισμικοί παράγοντες και οι εξειδικευμένες ανάγκες των παιδιών αναφέρονται ως παράγοντες που διαφοροποιούν τη στάση των γονέων σε σχέση με δεξιότητες ανάδυσης των σχολικών δεξιοτήτων (Peterson et al., 2018· Reardon & Portilla, 2016). Ουσιαστικά, όπως γίνεται αντιληπτό, οι γονείς παρουσίασαν μια ιδανική εικόνα για τον εαυτό τους ως γονείς, γεγονός αναμενόμενο, αφού οι απαντήσεις υπόκεινται στο βαθμό της υποκειμενικότητας.

Οι πρακτικές γονικής εμπλοκής και το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των παιδιών φαίνεται να επηρεάζουν πολύ την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως της αυτονομίας, της αυτορρύθμισης γνωστικών διεργασιών και της συμμόρφωσης (Hur, 2014· Serano-Villar et al, 2017). Μάλιστα γίνεται λόγος ότι, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, η συναισθηματική στήριξη από τα μέλη της οικογένειας μπορεί να είναι ένας σημαντικός προστατευτικός παράγοντας που μπορεί να προάγει τη θετική συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών.

Από την παρούσα μελέτη επισημαίνεται ότι η γονική εμπλοκή και το επίπεδο ενασχόλησης του γονέα με το παιδί του συσχετίζεται με τις επιδόσεις του. Συγκεκριμένα, η συνολική επίδοση των παιδιών στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. συσχετίζεται με τη γονική εμπλοκή. Δηλ. τα παιδιά σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στην κλίμακα όταν οι γονείς αφιέρωναν αρκετό χρόνο με τα παιδιά τους.

Η συσχέτιση των επιδόσεων των παιδιών στο νηπιαγωγείο με τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων ανέδειξαν τη μεγάλη σημασία των καλών πρακτικών των γονέων σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών. Ειδικότερα, οι επιδόσεις των παιδιών Τ.Α. φαίνεται ότι συσχετίζονται από τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων τους, ενώ αντίθετα οι επιδόσεις των παιδιών με Ε.Ε.Α.

επηρεάζονται σε μικρότερο βαθμό με τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων τους. Η δεξιότητα των παιδιών T.A. που φάνηκε ότι συσχετίζεται περισσότερο από τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων ήταν ο προφορικός λόγος, οι δεξιότητες γραμματισμού και οι μαθηματικές δεξιότητες. Αυτό δεν φάνηκε να ισχύει για τα παιδιά E.E.A. Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής φάνηκε να επηρεάζονται περισσότερο από τις πρακτικές γονικής εμπλοκής και να αναπτύσσουν δεξιότητες, όπως είναι οι δεξιότητες γραμματισμού, δεξιότητες αυτονομίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τον προφορικό λόγο.

Η επίδραση της οικογένειας και εν γένει του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι μεγάλη και ουσιαστική (Hoffman et al., 2020· Hood et al., 2008· Kirby & Hogan, 2008· Woolf et al., 2017). Πολλά από τα επιτεύγματα των παιδιών που αφορούν τον γραμματισμό και την κατάκτησή του, οφείλονται στην εμπλοκή της οικογένειας σε αυτή την εξελικτική διαδικασία (Hoffman et al., 2020· Kreider et al., 2011).

Συμπερασματικά, οι έρευνες της τελευταίας 10ετίας έχουν αναδείξει τις ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ του γονεϊκού περιβάλλοντος γραμματισμού με συγκεκριμένες δεξιότητες γραμματισμού, όπως τον προφορικό λόγο, τη γνώση γραμμάτων, τη φωνολογική επίγνωση και τις αναγνωστικές δεξιότητες (Bracken & Fischel, 2008· Foy & Mann, 2012· Lonigan et al., 2008· Phillips & Lonigan, 2009). Επίσης, παράγοντες που αναδείχθηκαν από τη συγκεκριμένη έρευνα, όπως το ενδιαφέρον των γονιών για το διάβασμα με το παιδί τους, ο διάλογος με το παιδί, οι προσδοκίες και πεποιθήσεις των γονέων αναδείχθηκαν ως σημαντικοί για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού αλλά και από προηγούμενες έρευνες (Bindman et al., 2014· Jeynes, 2011· Kaminski et al., 2014· Lonigan et al., 2008· Foy & Mann,

2012· Martini & Sénéchal, 2012· Phillips & Lonigan, 2009· Puglisi et al., 2017· Reese et al., 2010· Silinskas et al., 2010· Skibbe et al., 2008· Stobbart & Alant, 2008).

Συνοψίζοντας, η αρχική υπόθεση ήταν ότι αναμενόταν να βρεθεί υψηλή συσχέτιση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, γονική εμπλοκή, αναγνωστικές συνήθειες γονέων) και της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών τους. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση, αφού οι υψηλές επιδόσεις των παιδιών σε κρίσιμους παράγοντες σχολικής ετοιμότητας συνδέθηκαν με ανάλογες συνήθειες γραμματισμού της οικογένειας.

### **Διερεύνηση των προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού**

Οι αντίστοιχες αναλύσεις (πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση) των επιδόσεων των παιδιών στην Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. αλλά και στα άλλα ψυχομετρικά εργαλεία, ανέδειξαν ισχυρούς προβλεπτικούς δείκτες ομαλής προσαρμογής και φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο. Αναλυτικότερα:

Οι επιδόσεις των παιδιών στο λεξιλόγιο, στην έκφραση λόγου (σε επίπεδο προτάσεων) / μορφολογική επίγνωση, στην αφήγηση / αφηγηματικός λόγος στο Νηπιαγωγείο βρέθηκαν να είναι σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες του προφορικού λόγου των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού. Τα εύρημα αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από το εύρημα άλλης έρευνας, όπου οι παραπάνω δεξιότητες του προφορικού λόγου φαίνεται να αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς δείκτες των παιδιών στον προφορικό λόγο στην Α΄ Δημοτικού (Ράλλη και συν., 2016).

Οι επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση, τη γραφή (όπως αυτή αξιολογήθηκε πολυμεθοδικά) και τη φωνολογική επίγνωση στο Νηπιαγωγείο για τα παιδιά Τ.Α. και Ε.Ε.Α. βρέθηκαν να είναι σημαντικότεροι προβλεπτικοί δείκτες των

δεξιότητων γραμματισμού στην Α΄ Δημοτικού. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Wilson και Lonigan (2010), όπου εξέτασε την προβλεπτική ικανότητα ορισμένων προσχολικών δεικτών και αποδείχθηκε ότι η ανάγνωση αποτελεί έναν σημαντικό προβλεπτικό δείκτη δεξιότητων γραμματισμού. Το ίδιο επισημαίνεται και από τις έρευνες των Δαλακλή (2009) και Μανωλίτση (2016) όπου η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν βασικά θεμέλια του αναδυόμενου γραμματισμού, τα οποία οδηγούν στην επιτυχή φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Επίσης, οι επιδόσεις των παιδιών στα μοτίβα και στις βασικές προμαθηματικές έννοιες, όπως σειροθέτηση, ομαδοποίηση, έννοιες χώρου-χρόνου βρέθηκαν να είναι σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού. Έρευνες, που έχουν ασχοληθεί με τους προβλεπτικούς δείκτες των μαθηματικών ανέδειξαν παράγοντες που κυρίως συσχετίζονται με προϋπάρχουσες μαθηματικές δεξιότητες (π.χ. προμαθηματικές έννοιες) (Amani et al., 2011· Byrnes & Wasik, 2009). Τα ίδια ευρήματα αναδείχθηκαν και από τη συγκεκριμένη έρευνα, γεγονός που ενισχύει τη σημαντικότητα των προβλεπτικών δεικτών. Επίσης, η έρευνα των Ράλλη και συν. (2013) στην ανάλυση της προβλεπτικής εγκυρότητας της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας, ανέδειξε ισχυρή συσχέτιση των «προμαθηματικών εννοιών» με τις μαθηματικές επιδόσεις των παιδιών στην Α΄ δημοτικού.

Οι επιδόσεις των παιδιών στη λεπτή και αδρή κινητικότητα και στην αντίληψη ρυθμού βρέθηκαν να είναι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στην Α΄ Δημοτικού. Η λεπτή κινητικότητα ως σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ανάπτυξης του παιδιού, κινητικής και γενικότερης αναπτυξιακής, έχουν επισημάνει έρευνες, όπου τονίζουν ότι συσχετίζεται

με υψηλές επιδόσεις στο τέλος του νηπιαγωγείου και στην αρχή της φοίτησης στο δημοτικό, είναι μία δεξιότητα που μπορεί να βελτιωθεί σε μικρό χρονικό διάστημα και ενισχύει και άλλους αναπτυξιακούς/μαθησιακούς τομείς, όπως η γραφή και οι επιτελικές λειτουργίες (Cameron et al., 2012· Pitchford et al., 2016· Ziegler & Stoeger, 2010). Η σημαντικότητα της κινητικής ανάπτυξης έγκειται στο ότι τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις στην εκτέλεση ορισμένων κινητικών δεξιοτήτων συχνά παρουσιάζουν διαταραχές και σε άλλους τομείς ανάπτυξης, όπως χαμηλή αναγνωστική επίδοση, δυσκολίες στον προφορικό λόγο, τη γραφή, ή το σχέδιο, διαταραχή της προσοχής κ.α. (Hayiou-Thomas et al., 2010· Marchand-Krynski et al., 2017). Τέλος, τη σημαντική συμβολή του ρυθμού στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών έχουν επισημάνει οι Brown και συν. (2010), οι οποίοι τονίζουν τη σημασία των τεχνών, στη δημιουργία καναλιών για την απόκτηση δεξιοτήτων σχολικής ετοιμότητας, αφού προσφέρει στα παιδιά σημαντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες με διαφορετικούς τρόπους.

Τέλος, οι επιδόσεις των παιδιών στην αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, στην αυτορρύθμιση συναισθημάτων, στη συγκέντρωση προσοχής, στη συμμόρφωση, βρέθηκαν να είναι οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών T.A. και E.E.A. στην Α΄ Δημοτικού. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από αρκετές έρευνες (Blair & Raver, 2015· Eisenberg et al., 2010· Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016· Παπαγεωργίου, 2013), οι οποίες τονίζουν ότι οι δεξιότητες αυτορρύθμισης είναι σημαντικές για την επιτυχή φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Δεξιότητες, όπως, η συγκέντρωση της προσοχής και η γνωστική ευελιξία αποτελούν μέρος των επιτελικών λειτουργιών που βοηθούν το παιδί να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του και τα συναισθήματά του (Reilly & Downer, 2020). Επίσης, έρευνες έχουν αναδείξει την συμμόρφωση ως ένα σημαντικό



προάγγελο της μεταγενέστερης ακαδημαϊκής διαδρομής και επιτυχίας των παιδιών (Hughes et al., 2009· Παπαδημητρίου, 2010).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει υπάρξει μεγάλο ενδιαφέρον στην ερευνητική κοινότητα για την κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών, καθώς έχει πλέον αναγνωριστεί πως οι δεξιότητες που συνδέονται με αυτήν είναι θεμελιώδεις και συμβάλλουν τόσο στην αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία (Darling-Churchill & Lippman, 2016) όσο και στην γενικότερη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και ευεξία των παιδιών αλλά και του περιβάλλοντός τους (Denham et al., 2009· Lakhani, et al., 2017). Τέλος, τη σημασία της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού ανέδειξαν οι Ράλλη και συν. (2017), όπου οι αναγνωστικές δεξιότητες σχετίζονταν θετικά με την κοινωνική και σχολική προσαρμογή και αρνητικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Για όλες τις παραπάνω δεξιότητες, η βιβλιογραφική αναζήτηση των προβλεπτικών δεικτών των προαναφερόμενων δεξιοτήτων για τα παιδιά Ε.Ε.Α. ανέδειξε το κενό που υπάρχει και σε αυτό ακριβώς προσπαθεί να συμβάλλει η παρούσα έρευνα.

Με βάση όλα τα παραπάνω, η αρχική υπόθεση επιβεβαιώνεται, αφού, αναμενόταν ο προφορικός λόγος, οι δεξιότητες γραμματισμού, οι μαθηματικές δεξιότητες, οι κινητικές δεξιότητες, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και οι κοινωνικές δεξιότητες να αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς δείκτες ομαλής σχολικής προσαρμογής των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού, όπως έχουν αναδείξει και άλλες ερευνητικές μελέτες.

### **Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η παρούσα διατριβή αποπειράται να συνεισφέρει στην πληρέστερη

κατανόηση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών, τόσο ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αλλά και ως προς τους δείκτες της σχολικής ετοιμότητας συμπεριλαμβάνοντας παιδιά Τ.Α. και παιδιά με Ε.Ε.Α. Σε αυτό το πλαίσιο, η Κ.Α.Σ.Ε.Π.Π.Η. έρχεται να συμβάλλει ως ένα νέο και σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας για εκπαιδευτικούς, που χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία. Επίσης, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας χαρτογραφούν, για πρώτη φορά το επίπεδο των δεξιοτήτων των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στο τέλος του Νηπιαγωγείου σε σχέση με βασικούς δείκτες σχολικής ετοιμότητας μέσα από μια πολυμεθοδική αξιολόγηση αναδεικνύοντας δυνατότητες και δυσκολίες. Τέλος, η ανάδειξη των προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας για την ομαλή σχολική προσαρμογή των παιδιών Τ.Α. στο δημοτικό σχολείο, επιβεβαιώνει προηγούμενες μελέτες διεθνώς. Για πρώτη φορά, όμως, αναδεικνύονται οι προβλεπτικοί δείκτες σχολικής ετοιμότητας για τα παιδιά Τ.Α. στην Ελλάδα. Επίσης, η παρούσα μελέτη για πρώτη φορά αναδεικνύει τους προβλεπτικούς δείκτες σχολικής ετοιμότητας για τα παιδιά Ε.Ε.Α. στην Ελλάδα, προσθέτοντας δεδομένα στην ελάχιστη διεθνή βιβλιογραφία.

Εν κατακλείδι, η έρευνα αυτή υπογράμμισε την ανάγκη ολικής προσέγγισης του θέματος της σχολικής ετοιμότητας.

Κατά την πραγματοποίηση των στατιστικών συγκρίσεων, συγκρίθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών των δύο ομάδων (Τ.Α. και Ε.Ε.Α) στις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας. Δεν πραγματοποιήθηκε η στατιστική σύγκριση ως προς το φύλο των παιδιών. Είναι ένας περιορισμός της έρευνας, που όμως, εξαιτίας της μεγάλης έκτασής της, προκρίθηκε αναγκαίο σε πρώτο επίπεδο να διαφανεί η διαφοροποίηση των επιδόσεων των παιδιών ανά ομάδα και σε δεύτερο επίπεδο (μέσα από αρθρογραφία ή εισήγηση σε συνέδρια) να καταγραφούν τυχόν διαφοροποιήσεις των

επιδόσεων των παιδιών ως προς το φύλο. Επίσης, ενδιαφέρον θα είχε να πραγματοποιηθούν στατιστικές συγκρίσεις των επιδόσεων των παιδιών ως προς την ηλικία (μεταξύ των εξαμήνων), για να διερευνηθούν οι διαφορές των επιδόσεων των παιδιών και σε ποια ηλικία αυτές καταγράφονται. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο περαιτέρω μελέτες να διερευνήσουν τις επιδόσεις των παιδιών στους διάφορους τομείς, όσο και τους προβλεπτικούς δείκτες για τη σχολική τους επιτυχία στην Α΄ Δημοτικού, σε σχέση με τις ξεχωριστές ομάδες των παιδιών E.E.A.

Ένα πρόβλημα που προέκυψε, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν η συμμετοχή των γονέων, οι οποίοι αντιδρούσαν με διαφορετικό τρόπο. Η αρχική πρόθεση της ερευνήτριας ήταν να υπάρχει δείγμα και από τους δύο γονείς του κάθε παιδιού. Αυτό κατέστη αδύνατο, με αποτέλεσμα να μειωθεί το δείγμα των γονέων και να περιορισθεί σε έναν μόνο γονέα κάθε παιδιού. Η ανάπτυξη κουλτούρας συμμετοχής σε ερευνητικά προγράμματα θα ήταν σημαντικό για μια μελλοντική μελέτη, δεδομένου ότι η καθιέρωση σχέσεων με τους γονείς πριν από τη δοκιμασία, θα μπορούσε να αποτελέσει έναν τρόπο για να μετριάσει ή εξαλείψει αυτή τη δυσκολία.

Ένας επιπλέον περιορισμός στην έρευνα ήταν οι απαντήσεις των γονέων στο ερωτηματολόγιο. Σε πολλές απαντήσεις δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις, κάνοντας συχνά τις απαντήσεις των γονέων τυποποιημένες. Αρνούνταν να απαντήσουν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όπου χρειάζονταν, ή απαντούσαν επιπόλαια, χωρίς δεύτερες σκέψεις. Για το λόγο αυτό, στις κλειστού τύπου ερωτήσεις (NAI-OXI) συμπλήρωναν μόνο μία απάντηση, χωρίς να προσπαθήσουν να συμπληρώσουν και άλλη απάντηση, αν και τους κατέστη σαφές από την ερευνήτρια ότι θα μπορούσαν. Αυτό θα είχε αποφευχθεί, αν συμπεριλαμβανόταν μεγαλύτερος αριθμός γονέων, αυξάνοντας την πιθανότητα να υπάρξει μεγαλύτερη ποικιλία στις απαντήσεις τους.

Επίσης, οι γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α. ήταν απρόθυμοι να δώσουν ιατρικό ιστορικό, καθώς θεώρησαν ότι αυτό ήταν πολύ προσωπικό.

Συχνά στα μονοθέσια νηπιαγωγεία της χώρας υπηρετούσαν ως εκπαιδευτικοί αναπληρωτές, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια και συνέπεια στην αξιολόγηση του προφίλ των παιδιών. Για παράδειγμα, υπήρξαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που στη μέση της χρονιάς άλλαζαν σχολεία, με συνέπεια να χρειάζεται επιπλέον προσπάθεια πειθούς από την πλευρά της ερευνήτριας για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή να χρειάζονται περισσότερο χρόνο αξιολόγησης των παιδιών με τα εργαλεία. Αντίθετα, όπου υπηρετούσαν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το επίπεδο συνεργασίας ήταν διαφορετικό, είτε αρνητικό είτε θετικό. Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών επηρέασε αναμφίβολα τα ποσοστά ανταπόκρισης. Τέλος, μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών θα συνέβαλε στο να αμβλυνθούν οι παραπάνω δυσκολίες, όπως επίσης και να υπάρχει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους.

Πέρα, όπως, από τους περιορισμούς της έρευνας, υπάρχουν πτυχές του θέματος που θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω. Η χαρτογράφηση των επιδόσεων των παιδιών Τ.Α. και Ε.Ε.Α. στο Νηπιαγωγείο και η ανάδειξη προβλεπτικών δεικτών ομαλής προσαρμογής τους στην Α΄ Δημοτικού αποτελεί ένα μόνο κομμάτι της φοίτησης των παιδιών στο Δημοτικό. Μία διαμήκης μελέτη παρακολούθησης αυτών των δεικτών για περισσότερες τάξεις του δημοτικού, προκειμένου να εξακριβωθεί αν οι επιδόσεις είναι σε ανοδική πορεία, αν διατηρούνται ή αν εμφανίζουν μια καθοδική τάση, θα μπορούσε να αποτελέσει μία πρώτη πρόταση για διεξοδικότερη έρευνα των δεικτών σχολικής ετοιμότητας. Οι συνέπειες για την ετοιμότητα του σχολείου θα μπορούσαν, επίσης, να εξερευνηθούν για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολλά στοιχεία παραμένουν

αδιευκρίνιστα, όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των σχολικών δεξιοτήτων στα μεγαλύτερα σχολικά έτη (μεγαλύτερες τάξεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Μερικοί από τους παράγοντες που δεν μπορούσαν να απομονωθούν σε αυτή τη μελέτη ήταν η σχέση ορισμένων μεταβλητών που θα μπορούσαν να έχουν επηρεάσει τις σχολικές γνώσεις στην Α΄ τάξη. Αυτοί οι παράγοντες, όπως η πρότερη φοίτηση σε άλλες εκπαιδευτικές δομές (π.χ. παιδικοί σταθμοί) όσον αφορά τη σχολική φοίτηση των παιδιών, οι πόροι του σχολείου, το σχολείο και τα χαρακτηριστικά της τάξης, θα μπορούσαν να έχουν συμβάλει στις σχέσεις μεταξύ προφίλ σχολικής ετοιμότητας των παιδιών και επίδοσής τους στην Α΄ τάξη. Η μελέτη των παραπάνω παραγόντων θα συνέβαλε στην έρευνα για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο, όπως οι δίγλωσσοι μαθητές και οι μαθητές με σοβαρά προβλήματα υγείας (Nakamichi et al., 2019).

### **Εκπαιδευτικές προεκτάσεις**

Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σε τρεις κατευθύνσεις:

Το πρώτο και κυριότερο όφελος της συγκεκριμένης έρευνας οφείλεται, κυρίως, στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η δημιουργία ενός τέτοιου εκπαιδευτικού εργαλείου βοηθά πολλαπλώς. Αρχικά, βοηθά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφού συχνά τίθεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς το ερώτημα πότε είναι έτοιμο ένα παιδί για να φοιτήσει στο δημοτικό. Επίσης, πολλοί ειδικοί που εμπλέκονται στη στήριξη των παιδιών (λογοθεραπευτές, παιδοψυχίατροι κλπ.) κάνουν λόγο για το θέμα της ετοιμότητας των παιδιών.

Η κατασκευή ενός εργαλείου αξιολόγησης σχολικής ετοιμότητας αποτελεί το μέσο για τον έγκαιρο εντοπισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας που βρίσκονται σε κίνδυνο. Μέσω της ολόπλευρης αξιολόγησης των παιδιών, δίνεται η ευκαιρία να αξιολογηθούν διαφορετικές δεξιότητες, οι οποίες έχουν αναδειχθεί σημαντικές για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό (Burchinal et al., 2020· Cirino et al., 2018· Elliott et al., 2019· Jenkins & Demaray, 2015· McClelland & Cameron, 2019· Prior et al., 2011). Μέσα από την έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση των παιδιών κατακτάται ο στόχος της πρώιμης παρέμβασης, γεγονός που είναι ζητούμενο στη σύγχρονη παιδαγωγική. Μέσα από τη σωστή αξιολόγηση, υπάρχει η δυνατότητα εντοπισμού των περιοχών/δεξιοτήτων που παρουσιάζουν έλλειμμα τα παιδιά και, στοχευμένα πλέον, να υπάρξει η εκπαιδευτική στήριξη/παρέμβαση τους. Σε συνδυασμό με το δικαίωμα των παιδιών να επαναλάβουν τη φοίτησή τους για ένα χρόνο στο νηπιαγωγείο, είναι δυνατό να καλυφθούν δυσκολίες, οι οποίες σε μικρή ηλικία μπορούν να αντιμετωπιστούν ή και να εξαλειφθούν (π.χ. ήπιες φωνολογικές δυσκολίες στο λόγο). Η χρήση του εργαλείου είναι βοηθητική: α) στην αποτύπωση του προφίλ των παιδιών προσχολικής ηλικίας και β) στη λήψη απόφασης από τις διεπιστημονικές επιτροπές αξιολόγησης για την παραμονή ή όχι του παιδιού στο νηπιαγωγείο, ικανοποιώντας τον κύριο στόχο αυτής της έρευνας. Θα πρέπει, ωστόσο, να επαναληφθεί ότι η χρήση αυτού του εργαλείου δε θα πρέπει να είναι μονόπλευρη. Αντίθετα, το εργαλείο αυτό θα πρέπει να αποτελέσει μέρος των «όπλων» των εκπαιδευτικών για την έγκυρη αξιολόγηση. Δεν θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως *εργαλείο αποκλεισμού*, αλλά περισσότερο ως *μέσο εντοπισμού των κινδύνων*, προκειμένου να υπάρξει η κατάλληλη παρέμβαση.

Είναι, όμως, σημαντικό να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας, σύμφωνα με την Kay (2018) και η κατάταξη των παιδιών σε

συγκεκριμένα πλαίσια προκειμένου να κριθούν «έτοιμα», ενέχει ορισμένες παγίδες και κινδύνους. Σημαντική παράλειψη θα ήταν η επισήμανση ότι η αξιολόγηση εν γένει είναι μία διαδικασία που πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και έχει μια δυναμική, με την έννοια ότι το προφίλ του παιδιού μπορεί να αλλάξει από τη μία χρονική στιγμή στην άλλη. Υπό αυτή την έννοια, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η «κατάταξη» του παιδιού μέσω ενός εργαλείου είναι στιγμιαία και όχι μόνιμη. Στο ίδιο εργαλείο, το ίδιο παιδί κάποια άλλη χρονική στιγμή μπορεί να έχει άλλη απόδοση, οπότε είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση του παιδιού από ένα μόνο εργαλείο ενέχει τον κίνδυνο της μονοδιάστατης αξιολόγησης. Επίσης, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες, πέρα από το αποτέλεσμα ενός και μόνου εργαλείου, όπως το πρόσωπο που αξιολογεί, η συναίνεση και συνειδητή συμμετοχή του παιδιού στην αξιολόγηση, το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον, η συνεχής και απρόσκοπτη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο κλπ. (Kay, 2018). Επομένως, ο συνδυασμός πολλών παραγόντων σε συνδυασμό με το εργαλείο, θα οδηγήσει στην απόφαση του να «καταταχθεί» ένα παιδί στη μία ή στην άλλη κατηγορία (έτοιμου/ανέτοιμου) και στη συνέχεια να στηριχτεί από θεραπευτικά προγράμματα, να παραμείνει για άλλη μία χρονιά στο Νηπιαγωγείο ή τέλος να παραπεμφθεί περαιτέρω σε κάποιον ειδικό.

Το εργαλείο αυτό, επομένως σε δεύτερο επίπεδο, είναι χρήσιμο κυρίως στους εκπαιδευτικούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί από άλλους θεραπευτές και ειδικούς, με τη μόνη, όμως, επισήμανση: να γνωρίζουν πολύ καλά το παιδί. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενη ενότητα, η ταχύτητα, η αποδοτικότητα, η ευκολία χρήσης χωρίς επιπλέον εξειδίκευση ήταν οι πρωταρχικοί στόχοι κατασκευής της κλίμακας. Τέλος, ο εκπαιδευτικός έχει μπροστά του χαρτογραφημένους τους βασικούς τομείς/δεξιότητες, οι οποίες είναι σημαντικές για

την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο δημοτικό. Με βάση τα ερωτήματα της κλίμακας και με τη βοήθεια του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στήριξης του παιδιού, χωρίς να έχει την ανασφάλεια και αγωνία της λανθασμένης παρέμβασης. Κάθε μία δεξιότητα στην κλίμακα μπορεί να αποτελέσει οδηγό στην εκπαιδευτική στήριξη του παιδιού, αφού η κλίμακα σχεδιάστηκε με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και οι δεξιότητες είναι σχεδιασμένες με αύξουσα μορφή δυσκολίας, από την πιο εύκολη έως τον τελικό στόχο της συγκεκριμένης δεξιότητας, που θα πρέπει να κατακτήσει το παιδί στην προσχολική εκπαίδευση.

Τέλος, η κλίμακα, σε τρίτο επίπεδο, είναι χρήσιμη και για τους γονείς, αφού η έγκυρη και στοχευμένη αξιολόγηση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένα σχόλια και κατευθύνσεις στους γονείς. Με άλλα λόγια, το εργαλείο μπορεί να αποτελέσει τη βάση της σωστής και έγκυρης αξιολόγησης, με την οποία ο εκπαιδευτικός σε επιστημονικό, πλέον, επίπεδο θα μπορέσει να στοιχειοθετήσει τις υποδείξεις και παρεμβάσεις του ως προς το παιδί απέναντι στους γονείς. Έτσι, η σχέση γονέα-εκπαιδευτικού λαμβάνει διαφορετική μορφή, περισσότερο στοχοθετημένη και επιστημονική. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να καμφθούν οποιεσδήποτε απορίες, αντιρρήσεις ή ενστάσεις των γονέων για τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, αποφεύγοντας εντάσεις και παρεξηγήσεις.

Με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη σχολική ετοιμότητα και των συναφών πτυχών της, η εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και η Πολιτεία μπορεί να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα προς ενημέρωση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη και να οργανώσει επιμορφωτικές ημερίδες ή συνέδρια, προκειμένου να τονιστεί η σημασία της σχολικής ετοιμότητας στην περαιτέρω εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών. Από την



έρευνα καταγράφηκε η άγνοια ή η σύγχυση που επικρατεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για τη σημασία της σχολικής ετοιμότητας. Διαφορετικές απόψεις καταγράφηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ποιος την αξιολογεί, γεγονός που καθιστά σημαντικό πεδίο για την Πολιτεία το να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής σε μια συναντίληψη συνεργασίας και κοινής αντιμετώπισης των δυσκολιών των παιδιών. Η διαφορά των απαντήσεων των δύο κατηγοριών των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα «ποιος αξιολογεί τη σχολική ετοιμότητα» ή «ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα» αυτή ακριβώς την κατάσταση αποτυπώνει. Οι μεν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής απεκδύονται των «ευθυνών» τους ως προς την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας του παιδιού και δεν εμπλέκουν καθόλου την οικογένεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φέρνουν την έννοια της «διεπιστημονικότητας», αφού για την εκπαιδευτική στήριξη και αξιολόγηση των παιδιών εμπλέκονται πολλές ειδικότητες αλλά και οι ίδιοι, ενώ θεωρούν ότι η οικογένεια συνδέεται με τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού τους.

Στη σημερινή εποχή, όμως, που διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, γίνονται προσπάθειες ένταξης και συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω εκπαιδευτικών θεσμών, όπως το τμήμα ένταξης, η παράλληλη στήριξη, το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, χρέος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η κοινή γραμμή στήριξης των παιδιών, η εμπλοκή και στήριξη της οικογένειας και η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε συνεργατικούς και διαφοροποιημένους τρόπους διδασκαλίας.

Τέλος, η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τη σχολική ετοιμότητα, καθώς και η καταγραφή παραγόντων (γονική εμπλοκή, περιβάλλον γραμματισμού) που ενισχύουν τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, δίνει σαφή εικόνα του τι

συμβαίνει στην ελληνική οικογένεια και πόσο οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν την ετοιμότητα του παιδιού τους. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται σαφές στην Πολιτεία ότι οι γονείς, εφόσον ενημερωθούν και «εκπαιδευτούν» σωστά με τη βοήθεια ενημερωτικών προγραμμάτων, μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους. Επίσης, η καταγραφή των απόψεων των γονέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την Ελλάδα αποτελεί σημαντικό βήμα έκφρασης των απόψεών τους, αφού τουλάχιστον στην Ελλάδα είναι λίγες οι έρευνες που ασχολήθηκαν με αυτό το θέμα. Το δημόσιο σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό όπλο αντιμετώπισης των δυσκολιών στις κοινωνίες, οι οποίες αποτυγχάνουν να ανταπεξέλθουν στα σύνθετα θέματα της εκπαιδευτικής στήριξης των παιδιών. Η διεπιστημονική αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων των παιδιών, με τη βοήθεια πολλών επιστημόνων – λογοθεραπευτή, ψυχολόγου, εργοθεραπευτή, κοινωνικού λειτουργού – έχει αρχίσει να διαφαίνεται σημαντικά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού πρόσφατα ξεκίνησε η ένταξη αυτών των ειδικοτήτων (ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών) στο γενικό σχολείο. Η ενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων με τη βοήθεια των παραπάνω ειδικών μπορεί να αποτελέσει «ασπίδα» για τις ευάλωτες κοινωνικά οικογένειες αλλά και για τους γονείς που δεν γνωρίζουν συχνά να αντιμετωπίσουν καθημερινά προβλήματα των παιδιών τους.

Τα αποτελέσματα, επίσης, που προέκυψαν από την αναλυτική χαρτογράφηση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων των παιδιών ΤΑ και με Ε.Ε.Α., αλλά και η ανάδειξη των προβλεπτικών δεικτών σχολικής ετοιμότητας θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη από την επίσημη Πολιτεία, μιας και οι φορείς διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής (ΙΕΠ) αποκτούν αναλυτικά στοιχεία για μελλοντικά και επικαιροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία θα βασίζονται σε ποσοτικά δεδομένα (επιδόσεις παιδιών στον ελληνικό πληθυσμό). Με άλλα λόγια, η πρόιμη ενίσχυση σημαντικών

δεξιοτήτων σχολικής ετοιμότητας κατά τη φοίτηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο θα μπορούσε λειτουργήσει αντισταθμιστικά ώστε τα παιδιά με την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο να έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη φοίτησή τους στην Α΄ Δημοτικού.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Acemoglu, D. (2009). *Introduction to Modern Economic Growth*. New Jersey: Princeton University Press.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2008). School-wide approaches to addressing barriers to learning and teaching. In B. Doll and J. Cummings (Eds.), *Transforming School Mental Health Services: Population-Based Approaches to Promoting the Competency and Wellness of Children* (pp. 277-306). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Administration for Children and Families. (2008a). *Statutory degree and credentialing requirements for head start teaching staff*. ACF-IM-HS-08-12. U.S. Department of Health and Human Services, Office of Head Start
- Alatupa, S., Pulkki-Raback, L., Hintsanen, M., Mullola, S., Lipsanen, J., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2011). Childhood Disruptive Behaviour and School Performance across Comprehensive School: A Prospective Cohort Study. *Psychology*, 2(6), 542-551. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.26084>
- Alexander, K. (2016). Is It Family or School? Getting the Question Right. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 18–33. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.02>
- Al-Hassan, S. M., & Lansford, J. E. (2009). Assessing the School Readiness of Children in Jordan. *The Journal of Educational Research*, 12(1), 4–14. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3677832/>

- Ali Shah, M. A., & Anwar, M. (2014). Impact of Parent's Occupation and Family Income on children's performance. *International Journal of Research*, 1(9), 606-612. ISSN 2348-6848
- Al-Maadadi, F. & Ihmeideh, F. (2016). Early writing development: kindergarten teachers' beliefs about emergent writing in Qatari preschool settings. *International Journal of Early Years Education*, 24(4): 435-447.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1244047>
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in Language learning and how to be taught. *International Journal of teaching and Education*, 3(3), 21-34.  
<https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>
- Amani, A., Alamolhodaei, A., & Radmehr, F. (2011). A gender study on predictive factors of mathematical performance of university students. *Educational Research*, 2(6), 1179-1192. <https://www.interesjournals.org/articles/a-gender-study-on-predictive-factors-of-mathematical-performance-of-university-students.pdf>
- Αναστασιάδης, Ν. (2009, Ιούνιος). *Η εννοιολογική χαρτογράφηση στην ενίσχυση της μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.  
<http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/3098/Anastasiadis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Anderhalter, O. F., & Perney, J. (2006). *Kindergarten Readiness test: Development and standardization manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Ανδρέου, Ε., Γκουλέτσα, Μ., & Μπανάκα, Μ. (2007, Μάιος). Συναισθηματική νοημοσύνη, ενδοπροσωπικός / εξωπροσωπικός έλεγχος και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών/-τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ.

Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σελ. 922–928). Ιωάννινα.

<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>

Anstotz, C., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Αναγνώστου, Α. (2012). *Βασικές Αρχές της Παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*. Αθήνα: Πεδίο.

Αντωνοπούλου, Α. & Μιλτσακάκη, Χ. (2011). Δυνατότητες και Δυσκολίες στη συμπεριφορά του εφήβου, συναισθηματική νοημοσύνη και εκφραστικότητα: εξέταση της μεταξύ τους σχέσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 11-25.

[https://www.plogos.gr/TEYXH/2011\\_1web/1antonopoulou.pdf](https://www.plogos.gr/TEYXH/2011_1web/1antonopoulou.pdf)

Αποστολίδου, Μ. (2015). *Οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες: οι επιπτώσεις της γέννησης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στο ζευγάρι και η συμβολή του κράτους πρόνοιας* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). ΑΠΘ,

Θεσσαλονίκη. <https://ikee.lib.auth.gr/record/271925/files/GRI-2015-15149.pdf>

Ashiabi, G. S. & O' Neil, K. K. (2015). Child Social Development in Context: An Examination of Some Propositions in Bronfenbrenner' s Bioecological Theory. *SAGEOpen*, April-June 2015,1-14.

<https://doi.org/10.1177/2158244015590840>

Ασωνίτου, Κ. (2013, Απρίλιος, 11-14). *Κινητικές Δεξιότητες Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. [Εργασία που δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή]. Αθήνα,

11-14 Απριλίου. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2616.8167>

Aydin, U. & Ubuz, B. (2010). Structural model of metacognition and knowledge of geometry. *Learning and Individual Differences*, 20, 436-445.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.06.002>

- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., & Pretti-Frontczak, K. (2010). *Linking Authentic Assessment and Early Childhood Intervention: Best Measures for Best Practices (2<sup>nd</sup> Ed.)*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bailey, L. B. (2017). *Curriculum in the Early Childhood Classroom. Implementing a Standards-Based Curriculum in the Childhood Classroom*. New York, NY: Routledge.
- Bailey, T. (2017). "The Impact of Parental Involvement on Student Success: School and Family Partnership from the Perspective of Students". *Doctor of Education in Teacher Leadership Dissertations, 22*.  
[http://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc\\_etd/22](http://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc_etd/22)
- 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), 805-820.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000008>
- Balinha, F. & Mamede, E. (2018). Young children working with geometric figures. *Journal of the European Teacher Education Network, 13*, 11-22. <https://jeten-online.org/index.php/jeten/article/download/155/184>
- Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., & Pianta, R. (2008). Parental Conceptions of School Readiness: Relation to Ethnicity, Socioeconomic Status, and Children's Skills. *Early Education and Development, 19*(5), 671–701. <https://doi.org/10.1080/10409280802375257>
- Barbarin, O., Iruka, I. U., Harradine, C., Winn, D. M. C., McKinney, M. K., & Taylor, L. C. (2013). Development of social-emotional competence in boys of color: A cross-sectional cohort analysis from pre-K to second grade. *American*

*Journal of Orthopsychiatry*, 83(2-3), 145-155.

<https://doi.org/10.1111/ajop.12023>

- Barkley, R. A. (2015). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment (4<sup>th</sup> edition)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Barnett, M. A., Shanaham, L., Deng, M., Haskett, M. E., & Cox, M. J. (2010). Independent and Interactive Contributions of Parenting Behaviors and Beliefs in the Prediction of Early Childhood Behavior Problems. *Parenting, Science and Practice*, 10(1), 43-59. <https://doi.org/10.1080/15295190903014604>
- Baron-Cohen, S., Johnson, D., Asher, J., Wheelwright, S., Fisher, S. E., Gregersen, P. K., & Allison, C. (2013). Is synesthesia more common in autism? *Molecular Autism*, 4, 40-45. <https://doi.org/10.1186/2040-2392-4-40>
- Becker, D. R., Grist, C. L., Caudle, L., & Watson, M. K. (2018). *Complex Physical Activity, Outdoor Play and School Readiness among Preschoolers. Global Education Review*, 5, 110-122.
- Beckley, N. M. (2014, Μάιος). *Relationships between visual and written narratives in student engagement (Διδακτορική Διατριβή)*. University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/etd.nbovtknl>
- Belsky, J. & de Haan, M. (2011). Annual research review: Parenting and children's brain development: The end of the beginning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 409–428. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02281.x>
- Bender, S. L., Fedor, M. C., & Carlson, J. S. (2011). Examining protective factors and risk factors in urban and rural head start Preschoolers. *Journal of Community Psychology*, 39(8), 908-921. <https://doi.org/10.1002/jcop.20477>



- Benjamin, T. E., Lucas-Thompson, R. G., Little, L. M., Davies, P. L., & Khetami, M. A. (2017). Participation in Early Childhood Educational Environments for young children with and without Developmental Disabilities and Delays: A Mixed Methods Study. *Physical and Occupational therapy in Pediatrics*, 37(1), 87-107. <https://doi.org/10.3109/01942638.2015.1130007>
- Berhenke, A., Miller, A. L., Brown, E., Seifer, R., & Dickstein, S. (2011). Observed emotional and behavioral indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2011), 430-441. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.04.001>
- Berk, L. (2015). *Child Development (9<sup>th</sup> Ed)*. Australia: Pearson Higher Education.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., Kioseoglou, G., & Papageorgiou, V. (2002). Goodman's Strengths and Difficulties Questionnaire. In A. Stalikas, S. Triliva & P. Roussi (Eds.), *The psychometric tools in Greece* (pp. 411-413). Athens: Ellinika Grammata.
- Bierman, K. L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMahon, R., & The CPPRG. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: Prediction from kindergarten risk factors and impact of the Fast Track Prevention Program. *Aggressive Behavior*, 39, 114–130. <https://doi.org/10.1002/ab.21467>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E., (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development Psychopathology*, 20(3),821-43. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Biersteker, L. & Dawes, A. (2008). Human resources development review 2008: education, employment and skills in South Africa. In A. Kraak & K. Press

- (Eds.), *Early childhood development* (pp. 185-205). Cape Town, South Africa: HSRC Press.
- Bindman, S. W., Skibbe, L. E., Hindman, A. H. Aram, D., & Morrison, F. J. (2014). Parental Writing Support and Preschoolers' Early Literacy, Language and Fine Motor Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 614-624.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.002>
- Birtcnell, J., Newberry, M., & Kalaitzaki, A. (2016). *Relating Theory-Clinical and Forensic Applications*. London: Palgrave Macmillan.
- Blackburn, C. (2016). Relationship-based early intervention services for children with complex needs: lessons from New Zealand. *Journal of Children's Services*, 11(4), 330-344. <https://doi.org/10.1108/JCS-04-2016-0008>
- Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blair, C. & Raver, C. C. (2014). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(3), 711-31. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2010). Predicting Emotional and Social Competence during Early Childhood from Toddler Risk and Maternal Behavior. *Development and Psychopathology*, 22(1), 119-132.  
<http://dx.doi.org/10.1017/50954579409990307>
- Blankenship, T. L., O' Neil, M., Ross, A., & Bell, M. A. (2015). Working Memory and Recollection contribute to Academic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 1, 164-169.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.020>

- Βλάχος, Φ., Παπαδημητρίου, Α. & Θηβαίος, Κ. (2010). Η επίδραση της ηλικίας και του φύλου στη φωνολογική επίγνωση παιδιών νηπιαγωγείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 49, 36-66. <http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/2010-Vlachos-Papadimitriou-Thiveos-Phonology-age-sex.pdf>
- Βογινδρούκας, Ι., Σελήνη, Ε., & Πρωτόπαππα, Α. (2007, Νοέμβριος 23–25). *Γλωσσικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες* [Παρουσίαση σε συνέδριο]. 11ο Συνέδριο του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Boscardin, K. C., Muthen, B., Francis, D. J., & Bakes, E. L. (2008). Early Identification of Reading Difficulties Using Heterogeneous Developmental Trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 192-208. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.1001.192>
- Bowman-Perrott, L. D., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42(3), 39-55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Bracken, B. A. (2011). *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children* (3<sup>rd</sup> Ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Bracken, S. S. & Nagle, R. (2011). *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children* (4<sup>th</sup> Ed.). Routledge: New York.

- Briggs-Gowan, M. J. & Carter, S. C. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics*, *121*(5), 957-962. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1948>
- Britto, P. R., Rana, A. J., & Wright, C. (2012). *School Readiness: Conceptual Framework*. New York: UNICEF.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Childcare in the Anglo-Saxon mode. In M. E. Lamb, K. J. Sternberg, C. P. Hwang, & A. G. Bromberg (Eds.), *Childcare in context* (pp.281–291). Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the Early Years*. London, UK: Open University Press.
- Broussard, C. A. & Joseph, A. L. (2009). *Family poverty in diverse contexts*. New York, NY: Routledge.
- Brown, E. D., Benedett, B., & Armistead, E. (2010). Arts enrichment and school readiness for children at risk *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(1), 112-124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.008>
- Βρυγιώτη, Π. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *39*. <http://openarchives.gr/view/280391>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burch, P. & Heinrich, C. J. (2016). *Mixed Methods for Policy Research and Program Evaluation*. USA: SAGE Publications.

- Burchinal, M., Foster, T. J., Bezdek, K. G., Bratsch-Hines, M., Blair, M., Vernon-Feagans, L., & the Family Life Project Investigators (2020). School-entry skills predicting school-age academic and social–emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly, 51*(2020), 67-80.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.004>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between childcare quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: theory, measurement, development and behavior*. London: Longman.
- Byrnes, J. P. & Wasik, B. A. (2009). *Solving problems in the teaching of literacy. Language and literacy development: What educators need to know?* New York, NY, US: Guilford Press.
- Cakiroglu, O. & Melekoglu, M. (2013). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 18*(7), 798-808. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.836573>
- Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development, 83*(4), 1229–1244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x>
- Cameron, C. E., Cottone, C. A., Murrah, W. M., & Grissmer, D. (2016). How are motor skills linked to children’s school performance and academic achievement? *Child Development Perspectives, 10*(2), n/a-n/a.  
<https://doi.org/10.1111/cdep.12168>

- Campbell, F. A., Wasik, B. H., Pungello, E., Burchinal, M., Barbarin, O., Kainz, K., & Ramey, C. T. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 452–466. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.003>
- Cappelloni, N. (2012). *Kindergarten Readiness*. California: Corwin, A SAGE Company.
- Carpenter, J. L. & Drabick, D. A. G. (2011). Co-occurrence of linguistic and behavioral difficulties in early childhood: a developmental psychopathology perspective. *Early Child Development and Care, 181* (8), 1021-1045. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.509795>
- Charlesworth, R., (2010). *Cengage Advantage Books: Understanding Child Development (8<sup>th</sup> Ed.)*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Chaudry, A., & Wimer, C. (2016). Poverty is Not Just an Indicator: The Relationship Between Income, Poverty, and Child Well-Being. *Academic Pediatrics, 16* (3S), S23-S29. [https://www.academicpedsjnl.net/article/S1876-2859\(15\)00383-6/pdf](https://www.academicpedsjnl.net/article/S1876-2859(15)00383-6/pdf)
- Chazan-Cohen, R., Raikes, H., Brooks, -Gun, J., Ayoub, C., Pan, B. A., Kisker, E. E., Roggman, L., & SidleFulingi, A. (2009). Low-income children’s School Readiness: Parent Contributions over the first five years. *Early Education and Development, 20*(6),958-977. <https://doi.org/10.1080/10409280903362402>
- Chiarello, C., Welcome, S., & Leonard, C. (2012). Individual Differences in Reading Skill and Language Lateralization: A Cluster Analysis. *Laterality, 17*(3),225-51. <https://doi.org/10.1080/1357650X.2011.561860>
- Cipriano, C. (2011, May). *Parental Educational involvement and student achievement: disentangling parent socialization and child evocative effects*

*across development*. (Διδακτορική Διατριβή). Boston College, Lynch School of Education. <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:102045/datastream/PDF/view>

Cirino, P. T., Child, A. E. & Macdonald, K. T. (2018). Longitudinal predictors of the overlap between reading and math skills. *Contemporary Educational Psychology*, 54(2018), 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.002>

Claessens, A. & Dowset, C. (2014). Growth and Change in Attention Problems, Disruptive Behavior and Achievement from Kindergarten to Fifth Grade. *Psychological Science*, 25(12), 2241-2251. <https://doi.org/10.1177/0956797614554265>

Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Greenberg, M. T., & Nix, R. L. (2010). Changing Parent's Mindfulness, Child Management Skills and Relationship Quality with Their Youth: Results From a Randomized Pilot Intervention Trial. *Journal of child and family studies*, 19(4), 203-217. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9304-8>

Cohen, V. L. & Cowen, J. E. (2008). *Literacy for children in an information age. Teaching reading, writing, and thinking*. Canada: Thomson Wadsworth.

Cohrssen, C., & Niklas, F. (2016). Partnering with families to promote learning. In J. Page, & C. Tayler (Eds.), *Learning and teaching in the early years* (pp. 90–111). Melbourne: Cambridge University Press.

Consultative Group on Early Childhood Care and Development, (2008). “Funding the Future: Strategies for Early Childhood Investment, Costing and Financing”.

- Coordinators' Notebook, An International Resource for Early Childhood*, 30, 1-79.
- Cools, W., Martelaer, K., Samaey, C., & Andries, C. (2009). Movement Skill Assessment of Typically Developing Preschool Children: A Review of Seven Movement Skill Assessment Tools. *Journal of Sport Science and Medicine*, 8 (2), 154-168. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761481/>
- Cordon, M. (2015). *Challenges surrounding the Education of Children with Chronic Diseases*. Hershey, USA: Information Science Reference.
- Couse, L. J. & Recchia, S. L. (2015). *Handbook of Early Childhood Teacher Education*. New York, NY: Routledge.
- Croark, C., Eidelman, S., & Maude, S. P. (2011). *EARLY CHILDHOOD INTERVENTION. Shaping the Future for Children with Special Needs and their Families: Contemporary Policy and Practices Landscape (vol. 1)*. USA: Praeger.
- Cunha, F. & Heckman, J. J. (2009). The Economics and the Psychology of Inequality and Human Development. *Journal of the European Economic Association*, 7(2), 320-364. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2832600/>
- Curby, T., LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, C. R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2009). The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence. *Early Education and Development*, 20(1). <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading



comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59(1), 34-54.

<https://doi.org/10.1007/s11881-009-0022-0>

- Daily, S., Burkhauser, M., & Halle, T. (2010). A Review of School Readiness Practices in the States: Early Learning Guidelines and Assessments. *Early Childhood Highlights*, 1 (3), 1-12. <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/2010-14-SchoolReadinessStates.pdf>
- Danby, S., Thorpe, K., & Theobald, M. (2012). Children's strategies for making friends when starting school. *Australian Journal of Early Childhood* 37(2), 63-71. <https://doi.org/10.1177/183693911203700210>
- Darling-Churchill, K. E. & Lippman, L. (2016). Early Childhood Social and Emotional Development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 1-44. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of epidemiology and Community Health*, 63, i37-52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Denton, C. A. (2012). Response to Intervention for Reading Difficulties in the Primary Grades: Some Answers and Lingering Questions. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (3), 232-243. <https://doi.org/10.1177/00222219412442155>

Department of Education and Early Childhood Development (DEECD) (2014).

*Transition to school*. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου 2019 από:

<http://www.education.vic.gov.au/childhood/professionals/learning/Pages/transition.aspx>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.

De Witt, M. W. (2011). *The young child in context, a thematic approach: Perspectives from educational psychology and sociopeadagogs*. Pretoria: VanSchaik Publishers.

Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Educational Development*, 21, 780–793.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.514522>

Dickinson, D. K., McCabe, A., & Sprague, K. (2003). Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL): Individualizing Early Literacy Instruction with a standards-based Rating tool. *Reading Teachers*, 56(6), 554-64.

[https://www.academia.edu/19614275/Teacher\\_Rating\\_of\\_Oral\\_Language\\_and\\_Literacy\\_TROLL\\_A\\_Research\\_Based\\_Tool\\_CIERA\\_Report](https://www.academia.edu/19614275/Teacher_Rating_of_Oral_Language_and_Literacy_TROLL_A_Research_Based_Tool_CIERA_Report)

Diepstra, H. D. (2015). *Motor Aspects of the Emergence of Oral Gestures for Speech: A Dynamic Approach* (Διδακτορική Διατριβή). University of Toronto, Canada.

[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/77718/1/Diepstra\\_Hermien\\_D\\_201506\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/77718/1/Diepstra_Hermien_D_201506_PhD_thesis.pdf)

DiPrete, T. A. & Jennings, J. L. (2012). Social and Behavioral Skills and the gender gap in Early Educational Achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15.

<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.001>

- Dockett, S. & Perry, B. (2009). Readiness for School: A Relational Construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.  
<https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, 90(1),57-67.  
[https://www.academia.edu/26422032/Family\\_transitions\\_as\\_children\\_start\\_school](https://www.academia.edu/26422032/Family_transitions_as_children_start_school)
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2019). *Listening to Children's Advice about starting School and School Age Care*. Australia, AU: Routledge.
- Dougan, K. L. (2015). *Kindergarten Redshirting: A guide for Parents and Educators*. USA: Lulu.com.
- Duncan, G. J., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J. Sexton, H. & Duckworth, K. (2008). School readiness and later achievement: Correction to Duncan et al. (2007), *Developmental Psychology*,44 (1), 232-242. Doi: 10.1037/0012-1649.44.1.217
- Duncan, R. J., Duncan, G. J., Stanley, L., Aguilar, E., & Halfon, N (2020). The kindergarten Early Development Instrument predicts third grade academic proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 53: 287-300.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.009>
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). *PPVT-4: Peabody picture vocabulary test*. Minneapolis, MN.: Pearson Assessments.
- Efklides, A. (2008). Metacognition. Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287.<https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>

- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Eisenberg, N. (2014). Empathy-Related Responding and Its Relations to Socioemotional Development. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 8(1), 1-17.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-Regulation and School Readiness, *Early Education and Development*, 21 (5),681-698. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3018834/>
- ELAC, (2014). Indiana Early Learning Advisory Committee. *Evaluation of Child Outcomes Workgroup*, 8. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου 2019, από ιστοσελίδα [https://www.in.gov/sboe/files/prek\\_assessment.pdf](https://www.in.gov/sboe/files/prek_assessment.pdf)
- Elby, A. (2009). Defining Personal Epistemology: A Response to Hofer & Pintrich (1997) and Sandoval (2005). *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 138-149. <https://doi.org/10.1080/10508400802581684>
- Elliott, L. & Bachman, H. J. (2018). Parents' educational beliefs and children's early academics: Examining the role of SES. *Children and Youth Services Review*, 91(2018), 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.05.022>
- Elliott-Johns, S. E. & Jarvis, D. H. (2013). *Perspectives on Transitions in Schooling and Instructional Practice*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>

- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, S. L. (2018). *Children, Schools and Inequality*. New York, NY: Routledge.  
[.https://doi.org/10.4324/9780429501722](https://doi.org/10.4324/9780429501722)
- Eramudugolla, R., Mortby, M. E., Sachdev, P., Meslin, C., Kumar, R., & Anstey, K. J. (2017). Evaluation of a research diagnostic algorithm for DSM-5 neurocognitive disorders in a population-based cohort of older adults. *Alzheimer's research & therapy*, 9(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s13195-017-0246-x>
- Ettekal, A. V. & Mahoney, J. L. (2017). In SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning, *Ecological Systems Theory* (pp.239-241). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson, C. A., III. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81, 28–40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>
- Foxcroft, C., Roodt, G., & Abrahams, F. (2009). Psychological assessment: A brief retrospective overview. In C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.), *Introduction to psychological assessment in the South African Context* (3rd ed., pp. 9-26). Cape Town: Oxford University Press.
- Foy, J. & Mann, V. (2012). Executive function and early reading skills. *Reading and Writing*, 26. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9376-5>
- Frijda, N. H. & Parrott, N. G. (2011). Basic Emotions or Ur-Emotions? *SAGE Journals*, 3(4), 406-415. <https://doi.org/10.1177/1754073911410742>
- Fyfe, E. R., Rittle-Johnson, B., & Farran, D. C. (2019). Predicting success on high-stakes math tests from preschool math measures among children from low-

income homes. *Journal of Educational Psychology*, 111(3): 402–413.

<https://doi.org/10.1037/edu0000298>

Γκιαούρη, Σ. (2010). *Διερεύνηση της ικανότητας αντίληψης οπτικών πλάνων και επίδοσης σε έργα της θεωρίας του Νου σε παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση αγνώστου αιτιολογίας, Σύνδρομου Down και Τυπική Ανάπτυξη: Αναπτυξιακή Προσέγγιση (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας, Φλώρινα. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29874#page/1/mode/2up>

Garbacz, S. A., McDowall, P. S., Schaughency, E., Sheridan, S. M., & Welch, G. W. (2015). A Multidimensional Examination of Parent Involvement across Child and Parent Characteristics. *The Elementary School Journal*, 115(3), 384-406.

<https://doi.org/10.1086/680325>

Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6): 1539–1552.

<https://doi.org/10.1037/a0025510>

Gefner, R., Griffin, D., & Lewis, J. (2009). *Children exposed to Violence. Current Issues, Interventions and Research*. London: Routledge.

Gesell, A. (1940). *The first five years of life (9th Ed.)*. New York: Harper Row.

Gilbert, J. L., Harte, H. A., & Patrick, C. (2011). Purposeful Play Leads to School Readiness. *Dimensions of Early Childhood*, 39(1), 29-37.

Gitomer, D. H. (2009). *Measurement Issues and Assessment for Teaching Quality*. USA: SAGE Publications.

Glover, T. A. & Vaughn, S. (2010). *The Promise of Response to Intervention*. New York, NY: The Guilford Press.

- Goffin, S. G. & Washington, V. (2019). *Ready or Not. Early Care and Education's Leadership Choices – 12 YEARS LATER (2<sup>nd</sup> Ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Golbe, P., Sandilos, L. E., & Pianta, R. C. (2019). Gains in teacher-child interaction quality and children's school readiness skills: Does it matter where teachers start? *Journal of School Psychology, 73*, 101-113.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.006>
- Goodrich, M. J., Fitton, L., & Thayer, L. (2022). Relations between oral language skills and English reading achievement among Spanish-English bilingual children: a quantile regression analysis. *Annals of Dyslexia*.  
<https://doi.org/10.1007/s11881-022-00257-1>
- Graue, E. (2009). Reimagining kindergarten. *School Administrator, 66*(10), 10-15.  
<https://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=8450>
- Gray, S. A. O., Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., Jones, S. M., & Wagmiller, R. L. (2014). Growth trajectories of early aggression, overactivity, and inattention: Relations to second-grade reading. *Developmental Psychology, 50*, 2255–2263. <https://doi.org/10.1037/a0037367>
- Grigorakis, I. (2017). Η Συμβολή Του Μορφωτικού Επιπέδου Των Γονέων στην ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο *I.A.K.E. : Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης-Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Β', Publisher: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών*, (Επιμ.: Σπύρος Χ. Πανταζής, Ελένη Π. Μαράκη, Μαρία Ι. Καδιανάκη, Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης, Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης, κ. ά.), (σσ.52-60).

- Grigorenko, E. L., (2009). Dynamic Assessment and Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111-132.  
<https://doi.org/10.1177/0022219408326207>
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008-1017.  
<https://doi.org/10.1037/a0020104>
- Grotewell, P. G. & Burton, Y. R. (2008). *Early Childhood Education: Issues and Developments*. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Guarini, G. (2009). Paradoxes in Lucas's 1988 model with variable returns. *Journal of Post Keynesian Economics*, 32(9), 83-95. <https://doi.org/10.2753/PKE0160-3477320106>
- Guichard, S. & Grande, S. (2018). Differences between Pre-School Children with and without Special Educational Needs Functioning, Participation, and Environmental Barriers at Home and in Community Settings: An International Classification of Functioning, Disability, and Health for Children and Youth Approach. *Frontiers in Education*, 3.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00007>
- Haskett, M. E., Perlman, S. K., & Cowan, B. A. (2014). *Supporting Families Experiencing Homelessness. Current Practices and Future Directions*. New York, NY: Springer.
- Haskins, A. R. (2016). Beyond Boys' Bad Behavior: Paternal Incarceration and Cognitive Development in Middle Childhood. *Social Forces*, 95(2), 861-892.  
<https://doi.org/10.1093/sf/sow066>



- Hatcher, B., Nuner, J., & Pausel, J. (2012). Kindergarten Readiness and Preschools: Teachers' and Parents' Beliefs within and across Programs. *Early Childhood Research and Practice, 14*(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997132.pdf>
- Hattle, J. & Anderman, M. E. (2013). *International Guide to student achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hayes, D. (2011). *The Guided Reader to Teaching and Learning*. UK: Routledge.
- Hayiou-Thomas, M. E., Harlaar, N., Dale, P. S., & Plomin, R. (2010). Preschool speech, language skills, and reading at 7, 9, and 10 years: etiology of the relationship'. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR, 53*(2), 311-32. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0145\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0145))
- Healy, C. V. & Fisher, P. A. (2011). Children in Foster Care and the Development of Favorable Outcomes. *Children and Youth Services Review, 33*(10), 1822-1830. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.05.007>
- Hickman, R. & O'Carroll, S. (2012). Literacy training starts at birth. *The Mercury, 8*.
- High, P. C. (2008). School readiness. *Pediatrics, 121*(4):e1008-15. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-0079>
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Delletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationship between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language, 34*(2), 178-197. <https://doi.org/10.1177/0142723714525945>
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school a review of the literature*. Canberra: Australian Government Department of Health and Ageing. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3122.3448>
- Hochstedt, K. S., Lei, P. W., DiPerma, J. C., & Morgan, P. L. (2011). Examining the Dimensionality of EARLI Literacy Skill Scores using nonlinear factor

analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(5), 395-406.

<https://doi.org/10.1177/0734282910384930>

Hoffman, J. A., Uretsky, M. C., Patterson, L. B., & Green, B. L. (2020). Effects of a school readiness intervention on family engagement during the kindergarten transition. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 86–96.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.02.005>

Hogg, M. & Vaughan, G. (2010). *Essentials of social psychology*. Harlow: Pearson.

Hohnson, L. A. & Monn, E. (2014). Bridging Behavioral Assessment and Behavioral Intervention: Finding Your Inner Behavior Analyst. *Young Exceptional Children*, 18(3), 19-35.

<https://doi.org/10.1177/1096250614542708>

Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(5).

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>

Hoogsteen, L. & Woodgate, R. L. (2010). Can I play? A Concept Analysis of participation in children with disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(4), 325-339.

<https://doi.org/10.3109/01942638.2010.481661>

HoonRyoo, J., Molfese, V. J., & Brown, E. T. (2018). Strategies to Encourage

Mathematics Learning in Early Childhood: Discussions and Brainstorming Promote Stronger Performance. *Early Education and Development*, 29(4),

603-617. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1442095>

Hosek, S. G., Harper, G. N., Lemos, D., & Martinez, J. (2008). An Ecological Model of Stressors Experienced by Youth Newly Diagnosed with HIV. *Journal of HIV/AIDS prevention in children and youth*, 9(2), 192-218.

<https://doi.org/10.1080/15538340902824118>

- Howse, R. B., Lange, G. L., Farran, D.C., & Boyles, C. D. (2010). Motivation and self-regulation as predictors of economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education, 71*(4), 151-174.  
<https://doi.org/10.1080/00220970309602061>
- Hughes, J. N, Dyer, N., Luo, W., & Kwok, O. M. (2009). Effects of peer academic reputation on achievement in academically at-risk elementary students. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 182–194.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.008>
- Hur, E. H. (2014). *Risk Factors for Children's Socio-emotional Development in Different Family Structures* (Διδακτορική Διατριβή). The Ohio State University. Ohio, USA.
- Hutchinson, E. D. & Contributors (2011). *Dimensions of Human Behavior. The changing life courses*. California, USA: SAGE Publications.
- Θωμαΐδου, Λ. & Μαντούδης, Στ. (2006). *Τεστ ΑΛΦΑ*.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο*. ΥΠΠΕΘ, Αθήνα.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Επιστημονική Επιμέλεια Γελαστοπούλου, Μ., & Μουταβελής, Α. Αθήνα.
- Iorio, J. M. & Parnell, W. (2015). *Rethinking Readiness in Early Childhood Education*. USA: St. Martin's Press.
- Isbell, P., Kotch, J., Savage, E., Gunn, E., Lu, L., & Weber, D. (2013). Improvement of childcare programs' policies, practices, and children's access to health care

- linked to childcare health consultation. *NHSA Dialog: A Research to Practice Journal*, 16(1),34-52.
- Janus, M. & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/cjbs2007001>
- Jarus, T., Anaby, D., Bart, O., Engel-Yeger, B., & Law, M. (2010). Childhood Participation in After-School Activities: What is to be Expected? *British Journal of Occupational Therapy*, 73 (8), 344-350.  
<https://doi.org/10.4276/030802210X12813483277062>
- Jenkins, L. N. & Demaray, M. K. (2015). An Investigation Of Relations Among Academic Enablers and Reading Outcomes. *Faculty Research and Creative Activity*,38.
- Jeynes, W. H. (2011). Parental Involvement Research: Moving to the Next Level. *The School Community Journal*, 21(1), 9-18.
- Johan, S., Tinne, V. D., & Willem, F. (2017). The convergent validity of four fine motor assessment tools in 5 to 12 years old children. *European Psychometricity Journal*, 9(1), 70-88.  
[https://www.psychomotor.gr/images/journal/Volume9/first\\_issue/4\\_SIMONS\\_70\\_88\\_final.pdf](https://www.psychomotor.gr/images/journal/Volume9/first_issue/4_SIMONS_70_88_final.pdf)
- Johnson, E. S. (2008). Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), 1-10.  
<https://doi.org/10.29173/cmplct8777>

- Jones, P. C., Pendergast, L. L., Schaefer, B. A., Rasheed, M., Svensen, E., Scharf, R., Shrestha, R., Maphula, A., Rahan, R., Rasmussen, Z., Seidman, J. C., Murray-Kolb, L. E., & The MAL-ED Network Investigators (2017). Measuring home environments across cultures: Invariance of the HOME scale across eight international sites from the MALED study. *Journal of Psychology*, 64, 109-127. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.001>
- Jose, K., Banks, S., Hansen, E., Jones, R., Zubrick, R. S., Stafford, J., & Taylor, C. L. (2022). Parental Perspectives on Children's School Readiness: An Ethnographic Study. *Early Childhood Educ J* 50, 21–31. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01130-9>
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Isitan, S., Suckes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37: 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.002>
- Kagitcibasi, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcilar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: *The Turkish Early Enrichment Project 22 years later*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (11), 764-779. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.003>
- Kaminski, R., Abbott, M., Bravo, A. K., Latimer, R. H., & Good, R. (2014). The Preschool Early Literacy Indicators. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34, 71-82. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121414527003>
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 35-67. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.207>

- Kantor, P. T., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2011). Comparing two forms of Dynamic Assessment and Traditional Assessment of Preschool Phonological Awareness. *Journal of Learning Disabilities, 44*(4), 313-321.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0022219411407861>
- Καραμπατζάκη, Ζ. (2002). *Πρώιμη Ανίχνευση και Αναγνώριση της Αναπτυξιακής Διαταραχής του Ψυχοκινητικού συντονισμού σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.  
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13323#page/1/mode/2up>
- Καραπατσούδη, Δ. (2019). Κλίμακα εκτίμησης λεξιλογίου: σχεδιασμός, δημιουργία, πιλοτική χορήγηση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 12*, 1-40.  
<http://dx.doi.org/10.1268/jret.15899>
- Καραπέτσας, Α. Β. & Καλλιάρια, Μ. Γ. (2016). Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού Κίνησης. *Εγκέφαλος, 53*, 48-51. <http://www.encephalos.gr/pdf/53-2-03g.pdf>
- Καρούσου, Α. & Γρηγορίου, Ε. (υπό δημοσίευση, 2018). Reading practices in the family context and early language development. *Infancy*
- Καρούσου, Α. & Νικολαΐδου, Κ. (2015). *Οι γονείς ως πηγή πληροφοριών για την επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους: μελέτη συγχρονικής εγκυρότητας του Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης (TEA)*. Ανακτήθηκε την 21<sup>η</sup> Ιουνίου 2019 από:  
[https://www.researchgate.net/publication/283348754\\_Oi\\_goneis\\_os\\_pege\\_ple\\_rrophorion\\_gia\\_ten\\_epikoinoniake\\_kai\\_glossike\\_anptyxe\\_ton\\_paidion\\_tous\\_melete\\_synchronikes\\_enkyrotetas\\_tou\\_Test\\_Epikoinoniakes\\_Anptyxes\\_TEA](https://www.researchgate.net/publication/283348754_Oi_goneis_os_pege_ple_rrophorion_gia_ten_epikoinoniake_kai_glossike_anptyxe_ton_paidion_tous_melete_synchronikes_enkyrotetas_tou_Test_Epikoinoniakes_Anptyxes_TEA)

- Kay, L. J. (2018, Νοέμβριος). *School Readiness: A Culture of Compliance?* (Διδακτορική Διατριβή). University of Sheffield.  
[https://etheses.whiterose.ac.uk/20433/1/school\\_readiness.pdf](https://etheses.whiterose.ac.uk/20433/1/school_readiness.pdf)
- Kennedy, A. & Stonehouse, A. (2012). *Victorian Early Years Learning and Development Framework. Practice Principle Guide. 8. Reflective Practice*. London: Department of Education and Early Childhood Development.
- Kharbanda, K. & Gupta, P. (2014). Effect of executive functioning on classroom adjustment in children with ASD. *International Journal of Social Science*, 3, 263-276. <https://ndpublisher.in/admin/issues/IJSSVSc.pdf>
- Khetani, M. A., Cohn, E. S., Orsmond, G. I., Law, M. C., & Coster, W. J. (2013a). Parent perspectives of participation in home and community activities when receiving Part C early intervention services. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(4), 234–245.  
<https://doi.org/10.1177/0271121411418004>
- King, P. & Boardman, M. (2006). What personal/social skills are important for Young Children commencing Kindergarten? Exploring teachers' and parents' insights. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(3), 15-21.  
<https://doi.org/10.1177/183693910603100304>
- King, K. R., Lembke, E. S., & Reinke, W. M. (2015). Using latent class analysis to identify academic and behavioral risk status in elementary students. *School Psychology Quarterly*, 4. <https://doi.org/10.1037/spq0000111>
- Kirby, J. & Hogan, B. (2008). Family Literacy Environment and Early Literacy Development. *Exceptionality Education International*, 18(1).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/61644259.pdf>

- Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership*, 6(2), n.2.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135209.pdf>
- Κόνσολας, Μ. Ν. (2007). Η Συναισθηματική Αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευση (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα». Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.
- Koronen, T., Aunola, K., & Jurmi, J. E. (2019). Verbal counting skill predicts later math performance and difficulties in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101803.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101803>
- Korucu, I. & Schmitt, S. A. (2020). Continuity and change in the home environment: Associations with school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 97-107. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.002>
- Κουκούλης, Κ. (2015). Αυτοαξιολόγηση μαθητών με τη χρήση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»* (σελ. 221-229). Αθήνα, 23-24 Μαΐου 2015.
- Κουλιανού, Μ., Ρούσσος, Π., & Σαμαρτζή, Σ. (2019). Metacognitive Reading Strategies: Greek adaptation of the MARSII-(GR) and a comparative study of adolescent students with and without special learning difficulties. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 138-156.  
[https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.22391](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22391)
- Κουρκουτάς, Η., Μπότσαρη, Ε., Hart, Α., Kassis, V., & Σταύρου, Π. (2019). Συμβουλευτική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της ψυχικής



ανθεκτικότητας και τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο: Δεδομένα από ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης. *Ψυχολογία*, 24(1), 9-31.

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/psychology/article/viewFile/22428/19158>

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση.

Kreider, H., Morin, G., Miller, G. E., & Bush, A. (2011). Promoting language and literacy outcomes through shared reading at home. In H. Kreider & H. Westmoreland (Eds.), *Family-school-community partnership. Promising practices for family engagement in out-of-school time* (pp. 97-107). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.

Kucukoglou, H. (2012). Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 709-714.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.113>

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2019 από ιστοσελίδα

<http://hdl.handle.net/11419/5356>

Laher, S. & Cockcroft, K. (Eds.). (2013). *Psychological Assessment in South Africa: Research and applications*. Johannesburg, South Africa: Wits University Press. <https://doi.org/10.18772/22013015782>

Lakhani, P., Jain, K., & Chandel, P. (2017). School Adjustment, Motivation and Academic Achievement among Students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7 (10), 333-348.

- Landry, S. H., Zucker, T. A., Williams, J. M., Merz, E. C., Guttentag, C. L., & Taylor, H. B. (2017). Improving school readiness of high-risk preschoolers: Combining high quality instructional strategies with responsive training for teachers and parents. *Early Childhood Research Quarterly*, *40*(3), 38-51. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.12.001>
- Language and Reading Research Consortium (LARRC), Mesa, C., & Yeomans-Maldonado, G. (2021). English and Spanish Predictors of Grade 3 Reading Comprehension in Bilingual Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *64*(3), 1-20. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-20-00379](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00379)
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Ritchie, S., Howes, C., & Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems. *Early Childhood Education Journal*, *35*, 343–349.
- Laverick, D. M. & Jalongo, M. R. (2011). *Transitions to Early Care and Education: International Perspectives on making Schools Ready for Young Children (4<sup>th</sup> Vol.)*. Amsterdam, Netherlands: Springer Netherlands.
- Lee, K. (2014). The Association between Head Start Enrollment and children's Mental Health Scores. *Journal of Social Work Practice. Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare, and the Community*, *28*(4), 433-444. <https://doi.org/10.1080/02650533.2014.890582>
- LeBarton, E. S. & Iverson, J. M. (2013). Fine Motor skills Predicts Expressive Language in Infant Siblings of Children with Autism. *Developmental Science*, *16*(6), 815-827.
- Leerkes, E. M., Blankson, A. N., O' Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2011). The Relation of Maternal Emotional and Cognitive Support during

- problem-solving to Pre-Academic Skills in Preschoolers. *Infant and Child Development*, 20(6),353-370. <https://doi.org/10.1002/icd.728>
- Leung, C., Mak, R., Lau, V., Cheung, J., & Lam, C. (2010). Development of a preschool developmental assessment scale for assessment of developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1358–1365. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.07.004>
- Levac, D. & DeMatteo, C. (2009). Bridging the gap between theory and practice: Dynamic systems theory as a framework for understanding and promoting recovery of function in children and youth with acquired brain injuries. *Physiotherapy Theory and Practice*, 25(8), 544-554. <https://doi.org/10.3109/09593980802667888>
- Lim, S. M., Rodger, S., & Brown, T. (2013). Model of social competence in an early childhood environment. *Occupational Therapy in Mental Health*, 29, 114-133.
- Linder, S. M., Ramey, M. D., & Zambak, S. (2013). Predictors of school readiness in literacy and mathematics: A selective review of the literature. *Early Childhood Research and Practice*, 15(1).
- Lloyd, J. E. V., Irwin, L. G., & Hertzman, C. (2009). Kindergarten school readiness and fourth-grade literacy and numeracy outcomes of children with special needs: A population-based study. *Educational Psychology*, 29, 583–602. <https://doi.org/10.1080/01443410903165391>
- Lomborg, B. (2013). *How much have Global Problems Cost the World? A Scorecard from 1900 to 2050*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lonigan, C. J., Escamilla, K., & Strickland, D. (2008). Impact of home and parent programs on young children's early literacy skills. In National Institute for

- Literacy (Ed.), *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel* (pp. 173-188). National Early Literacy Panel: ED Pub.
- Lunkenheimer, E. S. (2008). Dynamic Systems Theory and the Promotion of Children's Mental Health. *The Journal of Developmental Processes*, 3(1), 34-37.
- Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., & Legkauskas, V. (2014). Relationship between Social Competence, Learning Motivation, and School Anxiety in Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 21, 2936-2940.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.683>
- Magnuson, K., Duncan, G., Lee, K. T. H., & Metzger, M. (2016). Early School Adjustment and Educational Attainment. *American Educational Research Journal*, 53 (4), 1198-1228. <https://doi.org/10.3102/0002831216634658>
- Mahoney, J. E., Parente, M., & Zigler, E. F. (2010). After-school program participation and children's development. In: *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp.379-397). Routledge: J. Meece, J. S. Eccles.
- Malaspina, D. & Rimm-Kaufman, S. E., (2008) Early Predictors of School Performance Declines at School Transition Points. *RMLE Online*, 31(9), 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/19404476.2008>
- Maldonado-Carreño, C. & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills during Elementary Schools: A Within-and Between-Child Analysis. *Child Development*, 82(2), 601-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x>
- Malinauskiene, O., Vosylis, R., & Zukauskiene, R. (2011). Longitudinal examination of relationships between problem behaviors and academic achievement in

young adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3415-3421.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.311>

- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/02607470802587160>
- Manfra, L., Squires, C., Dinehart, L. H. B., Bleiker, C., Hartman, S. C., & Winsler, A. (2017). Preschool writing and premathematics predict Grade 3 achievement for low-income, ethnically diverse children. *The Journal of Educational Research*, 110(5): 528-537. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1145095>
- Μανωλίτσης, Γ. (2013). Πρώιμες εμπειρίες γραπτού λόγου στο σπίτι και αναδυόμενος γραμματισμός: Μια πολυδιάστατη σχέση. Στο Γ. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαηλίδη (Επιμ.), *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα* (σελ. 189-210). Αθήνα: Πεδίο.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο Αναδυόμενος Γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34. <https://doi.org/10.12681/ppej.9970>
- Marchand-Krynski, M. E., Morin-Moncet, O., Bélanger, A. M., Beauchamp, M. H., & Leonard, G. (2017). Shared and Differentiated motor skill impairments in children with dyslexia and /or attention deficit disorder: From simple to complex sequential coordination. *PloS One*, 12(5), e0177490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177490>
- Marotz, L. R. & Allen, K. E. (2013). *Developmental Profiles: Pre-Birth Through Adolescence*. Wadsworth, Cengage Learning. Belmont, CA.

- Marti, M., Merz, E. C., Repka, K. R., Landers, C., Noble, K. G., & Duch, H. (2018). Parent Involvement in the Getting Ready for School Intervention Is Associated With Changes in School Readiness Skills. *Frontiers in Psychology*.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00759>
- Martinez, A. (2017). *Determining Success On The Kindergarten Developmental Reading Assessment and Texas Proficiency Reading Inventory Assessments* (Διδακτορική Διατριβή). Texas A & M University, USA.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210-221.  
<https://doi.org/10.1037/a0026758>
- Mashburn, A. J., LoCosale-Crouch, J., & Pears, K. C. (2018). *Kindergarten Transition and Readiness: Promoting Cognitive, Social-Emotional and Self-Regulatory Development*. USA: Springer International Publishing.
- Masse, J., Mcneil, C., Wagner, S., & Quetsch, L. (2012). Examining the Efficacy of Parent–Child Interaction Therapy with Children on the Autism Spectrum. *Journal of Child and Family Studies*, 25(4).<https://doi.org/10.1007/s10826-016-0424-7>
- Masrai, A. & Milton, J. (2018). Measuring the contribution of academic and general vocabulary knowledge to learners' academic achievement. *Journal of English for academic purposes*, 31, 44-57. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.12.006>
- Μαυρογιαννάκη, Ε. (2016). Φωνολογική επίγνωση, βραχύχρονη μνήμη και ανάγνωση σε μαθητές σχολικής ηλικίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 692-715. <https://doi.org/10.12681/edusc.983>

- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, *46*, 142–151.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: the head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, *5*, 599. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>
- McCloskey, G. & Perkins, L. A. (2013). *Essentials of Executive Functions Assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, *27*, 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- McDermott, P. A., Rikoon, S., Irwin, C., & Fantuzzo, J. (2012). The Preschool Learning Behaviors Scale: Dimensionality and External Validity in Head Start. *School Psychology Review*, *41* (3), 66-81.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087376>
- McDonald, K., Milne, N., Orr, R., & Pope, R. (2018). Relationships between motor proficiency and academic performance in Mathematics and Reading in School-Aged Children and Adolescents: A systematic Review. *International Research and Public Health*, *15*(8), 1603.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph/5081603>
- McKenna, M. C., Walpole, S., & Conradi, K. (2010). *Promoting Early Reading. Research, Resources and Best Practices*. New York, NY: The Guilford Press.

- Meece, J. L. & Eccles, J. S. (2010). *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*. New York, NY: Routledge.
- Meier, D. R. (2011). *Teaching children to write. Constructing meaning and mastering mechanics*. New York, NY: Teachers College Press.
- Language and Reading Research Consortium (LARRC), Mesa, C., & Yeomans-Maldonado, G. (2021). Predictors of reading comprehension in bilingual children. *ASHA journals. Journal contribution*.  
<https://doi.org/10.23641/asha.14083373.v1>
- Minh, A., Muhajarine, N., Janus, M., Brownell, M., & Guhn, M. (2017). A review of neighborhood effects and early child development: how, where, and for whom, do neighborhoods matter? *Health Place, 46*, 155–174.  
<https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2017.04.012>
- Mollborn, S. (2016). Young Children's Developmental Ecologies and Kindergarten Readiness. *Demography, 53*(6), 1853-1882. <https://doi.org/10.1007/s13524-016-0528-0>
- Montes, G., Lotyczewski, B. S., Halterman, J. S., & Hightower, A. D. (2011). School readiness among children with behavior problems at entrance into kindergarten: results from a US national study. *European Journal of Pediatrics, 171*, 541–548. <https://doi.org/10.1007/s00431-011-1605-4>
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disabilities, 41*, 417–436. <https://doi.org/10.1177/0022219408321123>
- Moss, P. (2012). Readiness, partnership, a meeting Place? Some thoughts on the possible relationship between early childhood and compulsory school



education. *Forum for Promoting 3-19 Comprehensive Education*, 54(3), 355–368. <https://doi.org/10.2304/forum.2012.54.3.355>

Motlaq, H. S. & Egresh, N. (2016). The Relationships between Reading Ability and Writing Quality among Iranian EFL Academic Writers. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 3(2), 1270-1287.

Mouzaki, A., Ralli, A. M., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2015, May 26–27). *Standardization of a new battery for the assessment of language development in preschool and first grade children* [Προφορική Ανακοίνωση]. Child Language Committee Consortium του International Association of Logopedics and Phoniatics, Thessaloniki, Greece.

Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α. Μ., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., Παπαϊωάννου, Σ., & Παπαναγιώτου, Γ. (2017). *Λογόμετρο: Εργαλείο Γλωσσικής αξιολόγησης για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. (In English) Logometro: A language assessment tool for preschool and early school years children.*

Publisher: Intelearn

Μουζάκη Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 71-88.

[http://users.uoa.gr/~apropapas/CV/pdf/Mouzaki\\_etal\\_2008\\_EpistimesAgogis.pdf](http://users.uoa.gr/~apropapas/CV/pdf/Mouzaki_etal_2008_EpistimesAgogis.pdf)

Μπεαζίδου, Ε. & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 155-181. <https://doi.org/10.12681/jret.9109>

- Myers, S. S. & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to Head Star children's socio-emotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.  
<https://dx.doi.org/10.1080%2F10409280802571244>
- Munro, E. (2008). *Child protection*. London, UK: SAGE Publications.
- Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2019). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, 1-14. <https://dx.doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978>
- National Council for Curriculum and Assessment-NCCA, (2008). *Annual Report 2008*. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2018, από ιστοσελίδα  
[https://www.ncca.ie/media/1086/ncca\\_annual\\_report\\_2008.pdf](https://www.ncca.ie/media/1086/ncca_annual_report_2008.pdf)
- Nelson, J. K. (2018). *Impact of parent education on student success*. Ανακτήθηκε 12<sup>η</sup> Αυγούστου 2018, από ιστοσελίδα  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507263.pdf>
- NICHD Early Child Care Research Network, (2018). *Findings for Children up to Age 4½ Years*. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2018, από ιστοσελίδα  
[https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/sec\\_cyd\\_06.pdf](https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/sec_cyd_06.pdf)
- Nieuwenhuis, J. & Hooimeijer, P. (2015). The association between neighborhoods and educational achievement, a systematic review and meta-analysis. *Journal of Housing and the Built Environment*, 31(2), 321-347.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10901-015-9460-7>
- Niklas, F., Cohrssena, C., Vidmarc, M., Segererd, R., Schmiedeler, S., Galpin, R., Klemm, V. V., Kandler, S., & Taylera, C. (2018). Early childhood professionals' perceptions of children's school readiness characteristics in six

countries. *International Journal of Educational Research*, 90, 144-159.

<https://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.001>

Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: Literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 121–142.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1155147>

Niklas, F., Tayler, C., & Cohrssen, C. (2017). What is ‘school readiness’ and how are smooth transitions to school supported? In T. Bentley, & G. C. Savage (Eds.), *Educating Australia: Challenges for the decade ahead* (pp. 117–132).

Melbourne: Melbourne University Press.

Nguyen, T., Watts, T. W., Duncan, G. J., Douglas, H., Clements, D. H., Sarama, J. S., Wolfe, C., & Spitler, M. E. (2016). Which preschool mathematics competencies are most predictive of fifth grade achievement? *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3): 550-560.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.003>

Nonoyama-Tarumi, Y. & Bredenberg, K. (2009). Impact of School Readiness program interventions on children’s learning in Cambodia, *International Journal of Educational Development*, 29(1), 39-45.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.07.003>

Norazilawati, A., Idris, N., Hamzah, M. S. G., & Sembak, S. (2015). Planning and Implementation of School-Based Assessment (SBA) among Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 211, 247-254.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.031>

Ντούμα, Μ. & Βορριά, Ρ. (2013). Η γλωσσική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία: Ο ρόλος της αστικότητας της περιοχής διαμονής. *1<sup>η</sup> Επιστημονική*

*Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ*. Ανακτήθηκε 30<sup>η</sup> Αυγούστου 2018, από ιστοσελίδα

<https://ejournals.lib.auth.gr/psyannals/article/download/4271/4352>

Nurss, J. R. & McGauvran, M. E. (1995). *Metropolitan Readiness Test (6<sup>th</sup> Edition)*.

Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

O'Connor, R. E. & Klingner, J. (2010). Poor responders in RTI. *Theory into Practice*,

49(4), 297-304. <https://doi.org/10.1080/00405841.2010.510758>

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With

Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early*

*Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>

Οικονομίδης, Β. & Λιναρδάκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας

στο νηπιαγωγείο: γωνιές δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. Στο Α. Τριλιανός,

Γ. Κουτρουμάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση:*

*τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή.*

*Αθήνα, 11-13 Μαΐου 2012*. Τομ. Α' (770-781). Αθήνα: Εθνικό και

Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής

Εκπαίδευσης.

Olson, S. L. & Lunkenheimer, E. S. (2009). Expanding concepts of self-regulation to

social relationships: Transactional processes in the development of early

behavioral adjustment. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of*

*development: How children and contexts shape each other* (pp. 55-76).

Washington, DC, US: American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/11877-004>

- Olson, S. L. & Sameroff, A. J. (2009). *Biopsychosocial Regulatory Processes in the Development of Childhood Behavioral Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., MichnickGolinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46(1), 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French-Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984–994. <https://doi.org/10.1037/a0018881>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. ΥΠΠΕΘ, Αθήνα.
- Pakarinen, E; Poikkeus, A. M.; Lerkkanen, M. K., & Kiuru, N. A. (2010). Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>
- Pan, Q., Trang, K. T., Love, H.R., & Templin, J. (2019). School Readiness Profiles and Growth in Academic Achievement. *Frontiers in Education*, 4(127), 1-17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00127>
- Panter, J. E. & Bracken, B. A. (2009). Validity of the bracken school readiness assessment for predicting first grade readiness. *Psychology in the Schools*, 46(5), 397-409. <https://doi.org/10.1002/pits.20385>
- Παπαδήμα, Α. (2017). *Αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών, δασκάλων και ειδικών ψυχικής υγείας για τη σχολική ετοιμότητα*. (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41490#page/1/mode/2up>

- Παπαδημητρίου, Α. Μ. (2010). *Προσχολικοί δείκτες πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25518#page/1/mode/2up>
- Parantoniou, G., Moraitou, D., & Filippidou, D. (2011). Psychometric Properties of the Greek Version of the Test Anxiety Inventory. *Psychology*, 2(3), 241-247. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.23038>
- Παπαϊωάννου, Σ., Κατσαβριά, Β., Παπαγεωργίου, Β., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Ράλλη, Α. Μ., & Διαμαντή, Β. (2015, Οκτώβριος 9–11). *Η σχέση της βραχύχρονης μνήμης και της ακουστικής κατανόησης στην προσχολική ηλικία* [Προφορική Ανακοίνωση]. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, ΨΕΒΕ, Ψυχολογία και Εκπαίδευση: Σύγχρονοι Προσανατολισμοί και Εφαρμογές, Ιωάννινα, Ελλάδα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλλι - Γκέλμπεσης Γιώργος.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Γιαννίτσας, Ν. Δ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2011). *Αθηνά Τεστ-Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης (Νέα Έκδοση 2011)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Park, E. S., Im, Y. J., & Cho, E. J. (2013). Development of An Ecological Model to Improve Health Care Management for Children in Child Care Centers. *Child Health Nursing Research*, 19(1), 59-68. <https://doi.org/10.4094/chnr.2013.19.1.59>
- Parsons, S. & Platt, L. (2014). *Disabled children's cognitive development in the early years. Do QSS Working Papers 14-15*. Department of Quantitative Social Science - UCL Institute of Education, University College London.

- Pears, K. C., Healey, C. V., Fisher, P. A., Brawn, D., Gill, C., Mar Conte, H., Newman, J., & Ticer, S. (2014). Immediate Effects of a Program to Promote School Readiness in Low-Income Children: Results of a Pilot Study. *Education & Treatment of Children, 37*(3), 431-460.  
<https://doi.org/10.1353/etc.2014.0021>
- Pears, K. C., Kim, H. K., Fisher, P. A., & Yoerger, K. (2016). Increasing pre-kindergarten early literacy skills in children with developmental disabilities and delays. *Journal of School Psychology, 57*, 15-27.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.004>
- Pekdoğan, S. & Akgül, E. (2016). Preschool Children's School Readiness. *International Education Studies, 10*(12), 144.  
<https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p144>
- Pellicano, E., Kenny, L., Brede, J., Klaric, E., Lichwa, H., & McMillin, R. (2017). Executive function predicts school readiness in autistic and typical preschool children. *Cognitive Development, 43*, 1-13.  
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.02.003>
- Peng, P. & Kievit, R. A. (2020). The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective. *Child Development Perspective 14*: 15-20. <https://doi.org/10.1111/cdep.12352>
- Peterson, J. W., Loeb, S. K., & Chamberlain, L. J. (2018). The Intersection of Health and Education to Address School Readiness of All Children. *Pediatrics, 142*(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-1126>
- Peterson, J. W., Bruce, J., Patel, N., & Chamberlain, L. J. (2018). Parental Attitudes and Barriers to School Readiness among Parents of Low-Income Latino

Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), 188. <https://doi.org/10.3390/ijerph15020188>

- Πετροπούλου, Ο., Βασιλικοπούλου, Μ., & Ρετάλης, Σ. (2009). Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης μέσω εμπλουτισμένων ρουμπρικών. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, 2(3), 195-214. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Phelps, L. A. (1991). *Phelps Kindergarten Readiness Scale [PKRS] Manual*. New York: Psychology Press
- Philippot, P. (2008). *The Regulation of Emotion*. Taylor & Francis e-Library.
- Phillips, B. & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the Home Literacy Environment of Preschool Children: A Cluster Analytic Approach. *Scientific Studies of Reading - SCI STUD READ*, 13(2), 146-174.  
<https://doi.org/10.1080/10888430902769533>
- Phillips, D. A. & Meloy, M. E. (2012). High-quality school-based pre-k can boost early learning for children with special needs. *Council for Exceptional Children*, 78, 471–490. <https://doi.org/10.1177%2F001440291207800405>
- Piaget, J. (1964). *Development and Learning*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007): School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability. *NHSADialog*, 11(1), 67-68.  
<https://doi.org/10.1080/15240750701831966>
- Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., Ruzek, E., Ansari, A., Hofkens, T., & DeCoster, J. (2020). Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101084. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101084>



- Pitchford, N. J., Papini, C., Outhwaite, L. A., & Gulliford, A. (2016). Fine Motor Skills Predict Maths Ability Better than They Predict Reading Ability in the Early Primary School Years. *Frontiers in Psychology*, 7, 783.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00783>
- Πόρποδας, Κ. (2007). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α' - Β' Δημοτικού ή Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα.
- Powell, M. A., Fitzgerald, R. M., Taylor, N., & Graham, A. (2012). *International literature review: ethical issues in Undertaking research with children and young people*. Centre for Children and Young People, Lismore NSW and University of Otago, Centre for Research on Children and Families, Dunedin, NZ
- Prater, M. A. & Devereaux, T. H. (2009). Culturally Responsive Training of Teacher Educators. *Action in Teacher Education*, 31(3), 19-27.  
<https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463525>
- Prior, M., Bavin, E., & Ong, B. (2011). Predictors of school readiness in five -to six-year-old children from an Australian longitudinal community sample. *Educational Psychology*, 31(1), 3-16.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2010.541048>
- Pritchard, V. E., Clark, C. A. C., Liberty, K., Champion, P. R., Wilson, K., & Woodward, L. J. (2009). Early school-based learning difficulties in children born very preterm. *Early Human Development*, 8(4), 215-224.  
<https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2008.10.004>
- Pritchard, V. E., Clark, C. A. C., Liberty, K., Champion, P. R., Wilson, K., & Woodward, L. J. (2009). Early school-based learning difficulties in children

born very preterm. *Early Human Development*, 8(4), 215-224.

<https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2008.10.004>

Puccioni, J. L. (2014). Parents' Conceptions of School Readiness, Transition Practices and Children's Academic Achievement Trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(11), 1-18.

<https://doi.org/10.1080/00220671.2013.850399>

Puccioni, J. L. (2018). Parental Beliefs About School Readiness, Home and School-Based Involvement, and Children's Academic Achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 435-454.

<https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1494065>

Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The Home Literacy Environment is a Cause of Variations in Children's Language and Literacy Development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514.

<https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>

Purewal, N. & Hashmi, N. (2015). Between returns and respectability: parental attitudes towards girls' education in rural Punjab, Pakistan. *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 977-995.

<https://doi.org/10.1080/01425692.2014.883274>

Quinn, J. M. & Wagner, R. K. (2015). Gender Differences in Reading Impairment and in the Identification of Impaired Readers: Results From a Large-Scale Study of At-Risk Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 433-445.

<https://doi.org/10.1177/0022219413508323>

Quirk, M., Dowdy, E., Goldstein, A., & Carnazzo, K. (2017). School Readiness as a Longitudinal Predictor of Social-Emotional and Reading Performance Across

the Elementary Grades. *Assessment for Effective Intervention*, 42(4): 248-253.

<https://doi.org/10.1177/1534508417719680>

Rahmawati, A., Tairas, M., & Nawangsari, N. (2018). Children's School Readiness: Teachers' and Parents' Perceptions. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2(5), 201. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v2i1.14876>

Ralli, A. M., Karagiannopoulou, D., & Antaraki, I. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. *Preschool and Primary Education*, 5(1), 84-96.

<https://doi.org/10.12681/ppej.10756>

Ράλλη, Α. Μ. & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2012). *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Ράλλη, Α. Μ., Πολυχρόνη, Φ., & Λάμπη, Κ. (2016). Οι Γλωσσικές και Μαθησιακές Δεξιότητες μαθητών Ρομά και μη Ρομά που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 113-134.

<https://www.plogos.gr/TEYXH/2016/6.pdf>

Ράλλη, Α., Ρούσσος, Π., Καζάλη, Ε., & Κωνσταντοπούλου, Π. (2020). Προσαρμογή, Ψυχομετρικός έλεγχος και Στάθμιση της Κλίμακας Εκτίμησης Προφορικού λόγου και Δεξιοτήτων Γραμματισμού για παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 16, 18-41.

<https://doi.org/10.12681/icw.18591>

Ράλλη, Α. Μ., Τσαούση, Δ. & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2013). Η Προβλεπτική Εγκυρότητα της Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 12 (7), 50.

<https://doi.org/10.12681/icw.18033>

- Ράλλη, Α. Μ. και Τσαούση, Δ. (υπό δημοσίευση σε συλλογικό τόμο). Σχολική Ετοιμότητα: Οριοθέτηση, σημασία, αξιολόγηση και προκλήσεις. Στο Αντωνοπούλου Αικ. (Επιμ.), *Σύγχρονα ψυχολογικά ζητήματα*. Διάδραση.
- Razza, R. A., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2012). The Implications of Early Attentional Regulation for School Success among Low-Income Children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 311-319.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.005>
- Ray, K. & Smith, M. C. (2010). The kindergarten child: What teachers and Administrators need to know to promote academic success in all children? *Early Childhood Education Journal*, 38, 5-18.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0383-3>
- Reardon, S. F. & Portilla, X. A. (2016). Recent Trends in Income, Racial and Ethnic School Readiness Gaps at Kindergarten Entry. *American Educational research Association Open*, 2 (3).  
<http://dx.doi.org/10.1177/2332858416657343>
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A Review of Parent Interventions for Preschool Children's language and Emergent Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1468798409356987>
- Reilly, S. E. & Downer, J. T. (2019). Roles of executive functioning and language in developing low-income preschoolers' behavior and emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 229-240.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.07.006>
- Rhyner, P. M. (2009). *Emergent Literacy and Language Development. Promoting Learning in Early Childhood*. New York, NY: The Guilford Press.

- Rimm-Kaufmann, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Lathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology, 45*(4), 958-972.  
<http://dx.doi.org/10.1037/a0015861>
- Ring, E., MhicMhathúna, M., Moloney, M., Hayes, N., Breathnach, D., Stafford, P., Carswell, D., Keegan, S., Kelleher, C., McCafferty, D., O'Keeffe, A., Leavy, A., Madden, R., & Ozonyia, M. (2016). An examination of concepts of school readiness among parents and educators in Ireland. Dublin: Department of Children and Youth Affairs. Ανακτήθηκε την 25<sup>η</sup> Αυγούστου 2019, από ιστοσελίδα  
<https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=aaschsslrep>
- Roberts, G., Treasure, D., & Conroy, D. (2012). Understanding the Dynamics of Motivation in Sport and Physical Activity: An Achievement Goal Interpretation. *Handbook of Sport Psychology: Third Edition, 1*, 1–30.  
<http://dx.doi.org/10.1002/9781118270011.ch1>
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellman, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(6), 677-694.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.01.003>
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School Readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology, 46*(5), 995-1007.  
<https://doi.org/10.1037/a0018880>

- Ρούσσοι, Π. & Ευσταθίου, Γ. (2008). *Σύντομο Εγχειρίδιο Spss*. Ανακτήθηκε 25<sup>η</sup> Αυγούστου 2019, από ιστοσελίδα <https://docplayer.gr/1681518-Syntomo-egheiridio-spss-16-0-petros-royssos-giorgos-eystathioy-programma-psyhologias-tmima-fpps-ekpa.html>
- Ρούσσοι, Π. & Τσαούσης, Ι. (2011). *Στατιστική στις Επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του Spss*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Ρωμανού, Ο. (2016). *Έλεγχος της προφορικής κατανόησης σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη και νέους στο φάσμα του αυτισμού* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.  
<http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/17425/theFile>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development, 83*(1), 282-299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x>
- Sahin, I. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). A Comparison of Preschool and First Grade Teachers' Views about School Readiness. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(3), 1708-1713.  
<https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1665>
- Sandilos, L. E., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Kinzie, M. B. (2019). Preschoolers' school readiness profiles and the teacher-child relationship: A latent transition approach. *Journal of Applied Developmental Psychology, 62*, 185-198. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.010>
- Sandler, I., Miles, J., Cookston, J., & Braves, S. (2008). Effects of father and mother parenting on children's mental health in high-and low-conflict divorces.

*Family Court Review: An Interdisciplinary Journal*, 46(2), 282-296.

<https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2008.00201.x>

Sandraluz, L. C. (2011). Ready, Set, Go: Review of a Kindergarten Transition Video Series for Teachers, Parents, and Children. *NHSA Dialog*, 14(4), 79-88.

<https://doi.org/10.1080/15240754.2011.560974>

Saracho, O. N. & Spodek, B. (2013). *Handbook of Research on the Education of Young Children (3<sup>rd</sup> Ed.)*. New York, NY: Routledge.

Saracho, O. N. (2015). *Handbook of Research Methods in Early Childhood Education. Review of Research Methodologies (vol. II)*. USA: Information Age Publishing.

Save the Children, (2004). *State of the World's Mothers 2004. Children having Children*. Ανακτήθηκε 23<sup>η</sup> Μαρτίου 2018, από ιστοσελίδα

<https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3385/pdf/3385.pdf>

Scanlon, D. M., Gelzheiser, L. M., Vellutino, F. R., Schtschneider, C., & Sweeney, J. M. (2008). Reducing the Incidence of Early Reading Difficulties: Professional Development for Classroom Teachers vs Direct Interventions for children. *Learning and Individual Differences*, 18 (3), 346-359.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.002>

Scarborough, H. S., Fletcher-Campbell, F., Soler, J., & Reid, G. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: assessment, pedagogy, and programmes*, 23-39.

Schuth, E., Köhne, J., & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49(6), 157-165.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.005>

- Sektnan, M., McClelland, M.M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.005>
- Serrano-Villar, M., Huang, K-Y., & Calzada, E. J. (2017). Social Support, Parenting, and Social Emotional Development in Young Mexican and Dominican American Children. *Child Psychiatry and Human Development*, 48(4), 597-609. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0685-9>
- Setiawati, F., Izzaty, R., & Triyanto, A. (2017). Exploring the construct of school readiness based on child development for kindergarten children. *REiD (Research and Evaluation in Education)*, 3(1), 42-49.  
<http://dx.doi.org/10.21831/reid.v3i1.13663>
- Shala, M. (2013). The Impact of Preschool Social-Emotional Development on Academic Success of Elementary Schools Students. *Psychology*, 4(11), 787-791. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.411112>
- Shapiro, L. R., Hurry, J., Masterson, J., Wydell., T. N., & Doctor, E. (2009). Classroom implications of recent research into literacy development: From predictors to assessment. *Dyslexia*, 15(1), 1-22.  
<https://doi.org/10.1002/dys.380>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: effects of getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156.  
<https://doi.org/10.1080/10409280902783517>



- Shoukat, A., Ilyas, M., Azam, R., & Hussain, A. C. (2013). Impact of parent's education on children's academic performance. *Secondary Education Journal*, 2(1), 53-59.  
[http://pu.edu.pk/images/journal/secondary/PDF/4\\_Aqsa%20&%20Maryam\\_v2\\_issue1.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/secondary/PDF/4_Aqsa%20&%20Maryam_v2_issue1.pdf)
- Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R., & Nurmi, J.E. (2010). Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics in kindergarten and Grade 1. *Learning and Instruction*, 20(2), 61-71.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.002>
- Σίμος, Π., Μουζάκη, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2007). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης της προσοχής και της Συγκέντρωσης στις Α' - Ε' τάξεις του Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2008). Relations among Maternal Literacy Beliefs, Home Literacy Practices, and the Emergent Literacy Skills of Preschoolers with Specific Language Impairment. *Early Education and Development*, 19(1), 68-88.  
<https://doi.org/10.1080/10409280701839015>
- Smakman, D. & Heinrich, P. (2015). *Globalizing Sociolinguistics. Challenging and Expanding Theory*. New York, NY: Routledge.
- Smart, D., Sanson, A., Baxter, J., Edwards, B., & Hayes, E. (2008). *Final Report; The Smith Family Australian Government*: In Australian institute of family studies. Australia. [www.thesmithfamily.com.au/.../Home](http://www.thesmithfamily.com.au/.../Home)  
[toSchool\\_FullReport\\_WEB.pdf](http://www.thesmithfamily.com.au/.../Home)
- Snow, C. E. & van Hemel, S. B. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How*. The National Academy of Sciences.

- Snowling, M. J. (2013). Early Identification and Interventions for Dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs: JORSEN*, 13(1), 7-14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Son, S. H., Kwon, K. A., Jeon, H. J., & Hong, S. Y. (2013). Head Start Classrooms and Children's School Readiness Benefit from Teachers' Qualifications and Ongoing Training. *Child and Youth Care Forum*, 42(6).  
<https://doi.org/10.1007/s10566-013-9213-2>
- Soref, B., Ratzon, N. Z., Rosenberg, L., Leitner, Y., Jarus, T., & Bart, O. (2012). Personal and environmental pathways to participation in young children with and without mild motor disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 38, 561-571. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01295.x>
- Soudan, S. B. (2017). Some variables predicting the School Readiness of Preschool Children. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 189-208.  
[https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001392](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001392)
- Σούλης, Σ. Γ. (2010). *Το νηπιαγωγείο για όλους: διαστάσεις, προϋποθέσεις, και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Πρώιμη παρέμβαση – Διεπιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Spencer, J. P., Perone, S., & Buss, A. T. (2011). Twenty years and going strong: A dynamic systems revolution in motor and cognitive development. *Child Development Perspectives*, 5(4), 260-266. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00194.x>
- Squires, J. (2015). *Retention in the early years: Is early retention an effective, research-based strategy for improving student outcomes? (CEELO FastFact)*. New Brunswick, NJ: Center on Enhancing Early Learning Outcomes.

- Stan, M. M. (2014). The Effects of Parental Influences and School Readiness of the Child. *The Effects of Parental Influences and School Readiness of the Child*, 127, 733-737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.345>
- Stenberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2013). *Environmental Effects on Cognitive Abilities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stenberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Zhang, L. (2008). Styles of Learning and Thinking matter in Instruction and Assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 486-506. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6924.2008.00095.x>
- Stievano, P. & Valeti, G. (2013). Executive functions in early childhood: interrelations and structural development of inhibition, set-shifting and working memory. *Neuropsychological Trends*, 13, 27-45. <https://doi.org/10.7358/neur-2013-013-stie>
- Stobbart, C. (2008). *Testing Times: The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Stobbart, C. & Alant, E. (2008). Home-Based Literacy Experiences of Severely to Profoundly Deaf Preschoolers and Their Hearing Parents. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(4), 139-153. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9085-1>
- Suggate, S., Pufke, E., & Stoeger, H. (2019). Children's fine motor skills in kindergarten predict reading in grade 1. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 248-258. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.015>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London, UK: Routledge.

- Tamis-LeMonda, C. S., Luo, R., McFadden, K. E., Bandel, E. T., & Vallotton, C. (2019). Early home learning environment predicts children's 5th grade academic skills. *Applied Developmental Science, 23*, 153–169.  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2017>
- Taylor, D. N. (2019, May). *Effects of First-Class Pre-K Programs on Kindergarten Reading Readiness*. (Διδακτορική Διατριβή). Alabama A & M University, USA.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ., (2008). *Ψυχομετρικό Κριτήριο Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ, ΑΠΘ.
- Thelen, E. (2008). Self-Organization in Developmental Processes: Can Systems Approaches Work? *Symptoms for Child Development, 24*(1), 336–374.  
<https://doi.org/10.1002/9780470753507.ch18>
- Thomas L. J. G., Gerde, H. K., Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Baillet, L. L., & Zettler-Greeley, C. M. (2020). The early writing skills of children identified as at-risk for literacy difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 51*(2), 392-402.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.01.003>
- Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives, 2* (3), 124-131.  
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00054.x>
- Τοδούλου-Πολέμη, Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση – Κλειδί για ένα Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος, 18*.
- Torrisi, S. J., Lieberman, M. D., Bookheimer, S. Y., & Altshuler, L. L. (2013). Advancing understanding of affect labeling with dynamic causal modeling. *NeuroImage, 82*, 481-488. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.06.025>

- Τσακιρίδου, Ε., Στεργίου, Κ., & Χατζηπαντελής, Θ. (2014, Μάρτιος 14–16). *Διερεύνηση των μαθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού* [Προφορική Ανακοίνωση]. 5ο Συνέδριο της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών, Φλώρινα, Ελλάδα.
- Τσιγγίλης, Ν. (2010). Βασικές έννοιες και διαδικασία εφαρμογής της μοντελοποίησης δομικών εξισώσεων στις κοινωνικές επιστήμες. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 8, 1-35.
- Tudge, J. R. H. (2016). Implicit versus Explicit Ways of Using Bronfenbrenner's Bioecological Theory. *Human Development*, 59(4), 195-199.  
<https://doi.org/10.1159/000449453>
- Turiano, N. A., Pitzer, L., Armour, C., Karlamangla, A., Ryff, C. D., & Mroczek, D. K. (2012). Personality trait level and change as predictors of health outcomes: findings from a national study of Americans (MIDUS). *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(1), 4–12. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbr072>
- Yelland, N. & Bentley, D. F. (2018). *FOUND IN TRANSLATION. Connecting Reconceptualist Thinking with Early Childhood Education Practices*. London, UK: Routledge.
- Yilmaz, D., Bayar-Muluk, N., Bayoglu, B., Idil, A., & Amlar, B. (2016). Screening 5- and 6-year-old children starting Primary School for Development and Language. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 58(2), 136-144.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/dc3a/27713d99c4276b9f55fb6dbbce321aee4914.pdf>
- ΥΠΕΠΘ, (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

- Ullenhag, A., Bult, M. K., Nyquist, A., Ketelaar, M., Jahnsen, R., Krumlinde-Sundholm, L., & Granlund, M. (2012). An international comparison of patterns of participation in leisure activities for children with and without disabilities in Sweden, Norway and the Netherlands. *Developmental Neurorehabilitation, 15*(5), 369-385.  
[https://doi.org/\(...\)17518423.2012.694915](https://doi.org/(...)17518423.2012.694915)
- Umek, L M, Podlesek, A, & Fekonja U. (2005). Assessing the Home Literacy Environment: Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment, 21*:271–281.
- UN Children's Fund (UNICEF), *UNICEF Annual Report 2012*, June 2013, ISBN:978-92-806-4693-1, available at: <https://www.refworld.org/docid/51ee31214.html>
- United Nation Development Program, (2004). UNDP Annual Report 2004: Mobilizing Global Partnerships. Ανακτήθηκε την 15<sup>η</sup> Οκτωβρίου 2018, από ιστοσελίδα  
[https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/corporate/undp\\_in\\_a ction\\_2004.html](https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/corporate/undp_in_a ction_2004.html)
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children. *Iranian journal of psychiatry, 7* (11), 126-34.
- Van Laere, K. & Vandebroek, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(2), 243-257.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>
- Vatsina, I. & Mouzaki, A. (2015). Πιλοτική διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας κλίμακας για την εκτίμηση γλωσσικών και γνωστικών

- λειτουργιών από γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Preschool and Primary Education*, 6(3). <https://doi.org/10.12681/ppej.141>
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. S. (2007). Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.  
<https://doi.org/10.1080/10888430709336632>
- Vorster, A., Sacks, A., Amod, Z., Seabi, J., & Kern, A. (2016). The everyday experiences of early childhood caregivers: Challenges in an under-resourced community. *South African Journal of Childhood Education*, 6, 9.  
<https://doi.org/10.4102/sajce.v6i1.257>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Wang, M. K., Lekhal, R., Aaro, L. E., Holte, A., & Schjolberg, S. (2014). The developmental relationship between language and motor performance from 3-5 years of age: a perspective longitudinal population study. *BMC Psychology*, 2(34). <https://doi.org/10.1186/540359-014-0034-3>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing Conduct Problems and Improving School Readiness: Evaluation of the incredible years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471-488.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Weis, M., Trommsdorff, G., & Muñoz, L. (2016). Children's Self-Regulation and School Achievement in Cultural Contexts: the role of Maternal Restrictive Control. *Frontiers in Psychology*, 7, 722.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00722>

- Welsh, J. A. (2014). Promoting Young Children's School Readiness: What Parents Can Do. In: R.E. Tremblay, M. Boivin & R.D.V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Ανακτήθηκε 25<sup>η</sup> Απριλίου 2020, από ιστοσελίδα <http://www.child-encyclopedia.com/school-success/according-experts/promoting-young-childrens-school-readiness-what-parents-can-do>
- White, L. A. (2017). *Constructing Policy Change. Early Childhood Education and Care in Liberal Welfare States*. Toronto: University of Toronto Press.
- White, F., Livesey, D., & Hayes, B. (2013). *Developmental Psychology. From Infancy to Adulthood (3<sup>rd</sup> Ed.)*. Australia: Pearson.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (2008). Child Development and Emergent Literacy, *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wildenger-Welchons, L. & McIntyre, L. L. (2015). The transition to kindergarten: Predicting socio-behavioral outcomes for Children with and without Disabilities, *Early Childhood Education Journal*, 43(6). <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0757-7>
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299-309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>
- Wilson, S. B. & Lonigan, C. J. (2010). Identifying Preschool Children At-Risk of later Reading Difficulties: Evaluation of two emergent Literacy Screening Tools. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1). <https://doi.org/10.1177/00222219409345007>



- Wilt, F., Van der Veen, C., Van Kruistum, C., & Oers, B. (2018). Popular, rejected, neglected, controversial or average: Do young children of different sociometric groups differ in their level of oral communicative competence? *Social Development*, 27, 793-807. <https://doi.org/10.1111/sode.12316>
- Winter, S. M. & Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research. *Association for Childhood Education International*, 84(5), 260-266. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.3991%2Fijet.v14i11.10090>
- Wood, T. L., (2019). *Kindergarten Reading Readiness and Developmental Indicators for the Assessment of Learning*. (Διδακτορική Διατριβή). Walden University, USA. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/6706>
- Woolf, S., Magnuson, K. A., & Kimbo, R. T. (2017). Family poverty and neighborhood poverty: Links with children's school readiness before and after the Great Recession. *Children and Youth Services Review*, 79, 368-384. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.040>
- Wright, P. M., Zittel, L. L., Gipson, T., & Williams, C. (2019). Assessing Relationships Between Physical Development and Other Indicators of School Readiness Among Preschool Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(4), 388-392. Doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0172>
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2007). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*, ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα.
- Xie, S. & Li, H. (2018). Perspectives on readiness for preschool: A mixed-methods study of Chinese parents, teachers, and principals. *Children and Youth Services Review*, 95, 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.031>

- Xu, J. (2013). Why do students have difficulties completing homework? The Need for Homework Management. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 98-105. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.78>
- Zhang, X., Sun, L., & Gai, X. (2008). Perception of teachers' and parents' regarding school readiness. *Frontiers of Education in China*, 3(3), 460-471. <https://doi.org/10.1007/s11516-008-0030-6>
- Zhao, Y., Lei, J., Li, G., He, M. F., Okano, K., Megahed, N., Gamage, D., & Ramanathan, H. (2011). *Handbook of Asian Education. A Cultural Perspective*. New York, NY: Routledge.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B., & Balestrini, D. P. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 384–411. <https://doi.org/10.1177/0162353213492247>
- Zoloski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295-2303. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.08.009>
- Zuikowski, S. S., Fink, G., Moucheraud, C. K., & Matafwali, B. (2012). Early Childhood Education, Child Development and School Readiness: Evidence from Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, 2(2), 117-136. <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:207240/datastream/PDF/view>
- Ζώτου, Ε. (2015). *Εγγραμματισμός στην παιδική ηλικία: πρακτικές ανάγνωσης και γραφής στην οικογένεια και το σχολείο* (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36151#page/1/mode/2up>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

(1)

Στην προσπάθειά μας να διερευνηθεί το θέμα της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, παρακαλούμε να συμπληρώσετε τις απόψεις σας στα παρακάτω ερωτήματα:

Αρχικά ονοματεπώνυμο εκπαιδευτικού: .....

Θέση Ευθύνης (ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ): ΝΑΙ  ΟΧΙ

Χρόνια υπηρεσίας: .....

1. Τι νομίζετε ότι είναι η «σχολική ετοιμότητα»;

.....

.....

.....

.....

2. Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η σχολική ετοιμότητα; ΝΑΙ  ΟΧΙ

3. Αν ναι, σε τι;

.....

.....

.....

.....

4. Ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα (επιλέξτε);

α) το παιδί μόνο; ΝΑΙ  ΟΧΙ

β) την οικογένεια; ΝΑΙ  ΟΧΙ

γ) το σχολείο; ΝΑΙ  ΟΧΙ

δ) και κάτι άλλο; ΝΑΙ  ΟΧΙ

5. Αν ναι, τι;

.....

.....

.....

6. Μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα;

ΝΑΙ  ΟΧΙ  ΔΕΝ ΞΕΡΩ

7. Αν ναι, από ποιον (επιλέξτε): α) Παιδαγωγό Γενικής Αγωγής

β) Παιδαγωγό Ειδικής Αγωγής

γ) Ψυχολόγο

δ) Κοινωνικό Λειτουργό

ε) Λογοθεραπευτή

στ) Παιδίατρο/ Αναπτυξιολόγο

ζ) Παιδοψυχίατρο

8. Με ποιους τρόπους μπορεί να αξιολογηθεί η «Σχολική  
Ετοιμότητα;.....

.....  
.....  
.....

Σας ευχαριστούμε

**ΑΔΕΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ****(2)**

Αντίγραφο άδειας ΥΠΑΙΘ

## ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΣΤΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

(3)

1837  
2017  
ΧΡΟΝΙΑ

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ  
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

157 84 Πανεπιστημιούπολη,  
Ζωγράφου, Αθήνα  
Τηλ. 6974388718

## ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αξιότιμε κ. Διευθυντά,

Σκοπός της επικοινωνίας μας είναι να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή των μαθητών σας στην έρευνα με θέμα: **«Αναπτυξιακοί και μαθησιακοί παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια διαχρονική έρευνα»**, η οποία έχει εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αρ. Πρωτ.: Φ 15/1779/9858/Δ1/20-1-2017, όπως ανανεώθηκε με την αριθμ. Πρωτ.: Φ15/24819/37270/Δ1/5-3-2018).

Επιστημονικός φορέας της έρευνας είναι ο Τομέας Ψυχολογίας του **Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**. Υπεύθυνη της ερευνητικής ομάδας είναι η υποψήφια διδάκτωρ Τσαούση Δέσποινα με επιβλέπουσα καθηγήτρια τον κ. Ράλλη Ασημίνα, επίκουρη καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Τμήματος **Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**.

Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη σημαντικών αναπτυξιακών και μαθησιακών παραγόντων που συνδέονται άμεσα με τη Σχολική Ετοιμότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και που είναι καθοριστικοί για την ομαλή φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο. Στην έρευνα θα αξιολογηθούν 300 μαθητές από διαφορετικά σχολεία σε ολόκληρη την επικράτεια.

Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί εντός του σχολικού ωραρίου και της σχολικής μονάδας από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων **θα τηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία των συμμετεχόντων και το απόρρητο των ερωτηματολογίων** με τη χρήση κωδικών αντί ονομάτων. Σας

επισημαίνουμε ότι **όλα τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θεωρούνται προσωπικά δεδομένα και παραμένουν απόρρητα.**

Η δική σας συνεργασία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για την υλοποίηση του παρόντος ερευνητικού έργου και κατ' επέκταση για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών στην Ελλάδα.

Σας ευχαριστούμε πολύ,

Η υπεύθυνη της ερευνητικής ομάδας: **Τσαούση Δέσποινα**

Η επιβλέπουσα καθηγήτρια: **Ράλλη Ασημίνα**



## ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

(4)

1837  
2017  
ΧΡΟΝΙΑ

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

157 84 Πανεπιστημιούπολη,

Ζωγράφου, Αθήνα

Τηλ. 6974388718

## ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Σκοπός της επικοινωνίας μας είναι να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή των μαθητών σας στην έρευνα με θέμα: «**Διερευνώντας τη Σχολική Ετοιμότητα παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης: χαρτογράφηση των προβλεπτικών παραγόντων σε μια διαχρονική μελέτη**», η οποία έχει εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αρ. Πρωτ.: Φ 15/1779/9858/Δ1/20-1-2017, όπως ανανεώθηκε με την αριθμ. Πρωτ.: Φ15/24819/37270/Δ1/5-3-2018).

Επιστημονικός φορέας της έρευνας είναι ο Τομέας Ψυχολογίας του **Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**. Υπεύθυνη της ερευνητικής ομάδας είναι η υποψήφια διδάκτωρ Τσαούση Δέσποινα με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Ράλλη Ασημίνα, επίκουρη καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Τμήματος **Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αξιολογηθεί η Σχολική Ετοιμότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, που έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς. Στο πλαίσιο της έρευνας πρόκειται να χορηγηθούν προφορικές δοκιμασίες σε τυχαία επιλεγμένα παιδιά που φοιτούν στις παραπάνω τάξεις του σχολείου σας. Οι δοκιμασίες χορηγούνται ατομικά από εκπαιδευμένους ερευνητές και είναι ελκυστικές και ευχάριστες για τα παιδιά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βοηθήσουν να αναδειχθούν σημαντικοί παράγοντες που βοηθούν τα παιδιά να ενταχθούν και να φοιτήσουν επιτυχώς στο

Δημοτικό Σχολείο. Ταυτόχρονα, με την ανάδειξη αυτών των βασικών παραγόντων, θα δημιουργηθεί μία εκπαιδευτική Κλίμακα Αξιολόγησης Προσχολικών Δεξιοτήτων, προκειμένου να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας.

Κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων **θα τηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία των συμμετεχόντων και το απόρρητο των ερωτηματολογίων** με τη χρήση κωδικών αντί ονομάτων. Σας επισημαίνουμε ότι **όλα τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θεωρούνται προσωπικά δεδομένα και παραμένουν απόρρητα** και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό του προγράμματος και όχι για ατομικές αξιολογήσεις.

Η δική σας συνεργασία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για την υλοποίηση του παρόντος ερευνητικού έργου και κατ' επέκταση για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών στην Ελλάδα.

Σας ευχαριστούμε πολύ,

Η υπεύθυνη της ερευνητικής ομάδας: **Τσαούση Δέσποινα**

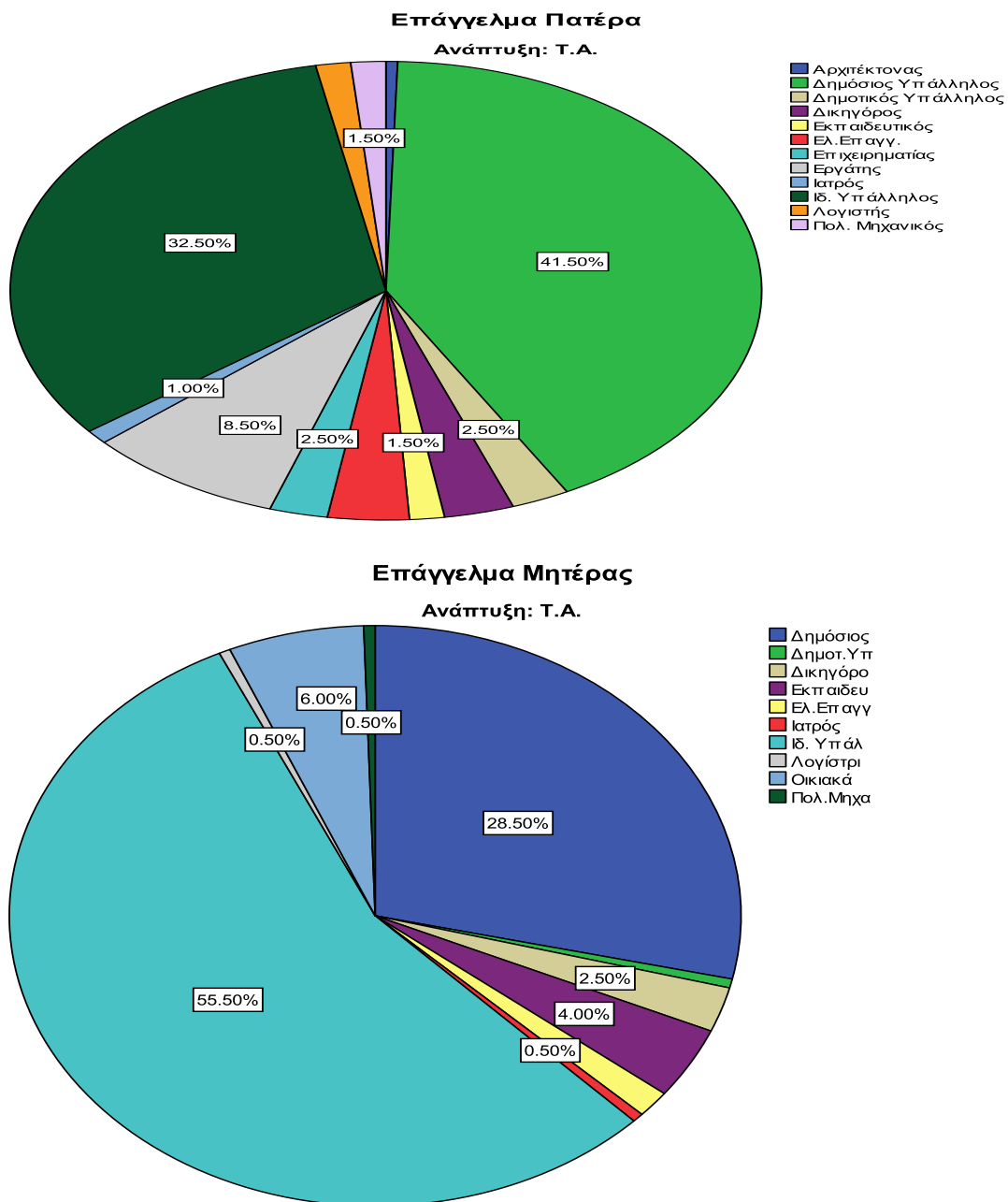
Η επιβλέπουσα καθηγήτρια: **Ράλλη Ασημίνα**

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΩΝ

(5)

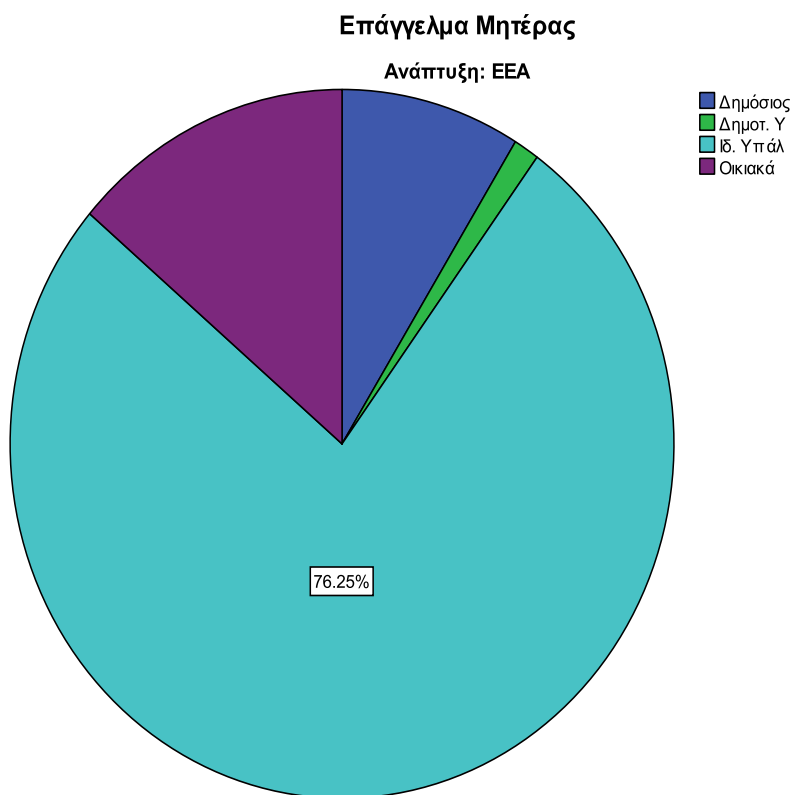
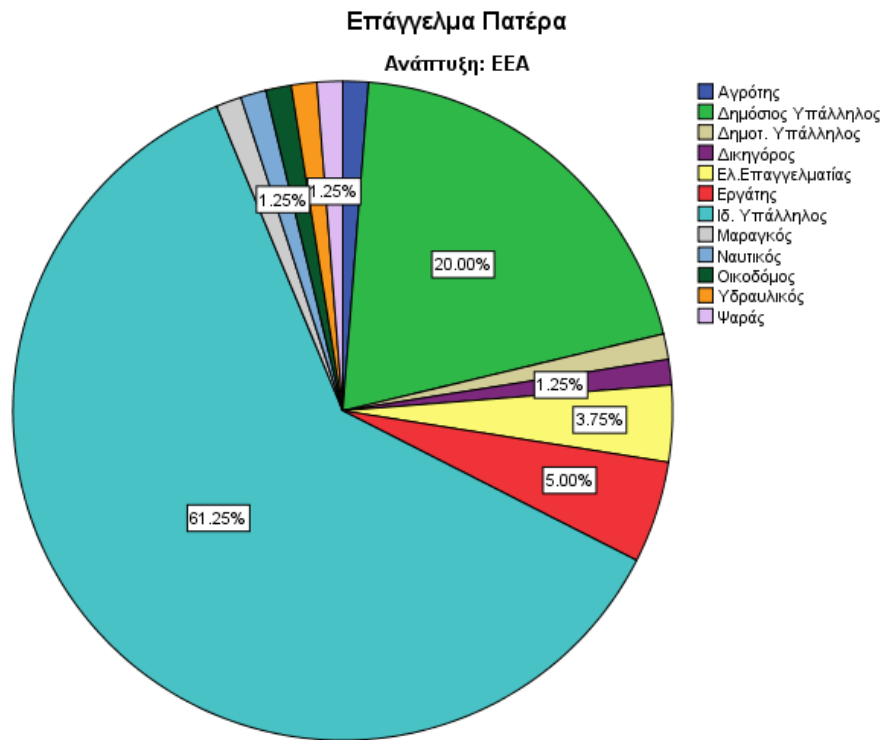
### Γράφημα 5.1

Επάγγελμα γονέων με παιδιά Τ.Α.



## Γράφημα 5.2

Επάγγελμα γονέων με παιδιά ΕΕΑ



**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ****(6)**

Στα πλαίσια της έρευνας, που διεξάγεται στο σχολείο φοίτησης του παιδιού σας και προκειμένου να αναδειχθούν οι σημαντικοί παράγοντες που βοηθούν τους μαθητές/τις μαθήτριες να ενταχθούν και φοιτήσουν επιτυχώς στο Δημοτικό Σχολείο, καλείστε να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο.

Η συμβολή σας είναι σημαντική ώστε να υπάρξει μια πολυδιάστατη άποψη του θέματος της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών.

Τα δεδομένα της αξιολόγησης είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο από για τους σκοπούς της έρευνας.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην πραγμάτωση αυτής της προσπάθειας.

Η ερευνήτρια: Δέσποινα Τσαούση

Η επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ράλλη Ασημίνα

1. Αρχικά Ονοματεπώνυμου γονέα και Κωδικός παιδιού:

2. Ηλικία:

3. Φύλο: Άνδρας

Γυναίκα

4. Υπηκοότητα:

5. Μητρική Γλώσσα:

6. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα:

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας:

(α) Λίγες τάξεις Δημοτικού	(α) Λίγες τάξεις Δημοτικού
(β) Δημοτικό	(β) Δημοτικό
(γ) Γυμνάσιο	(γ) Γυμνάσιο
(δ) Λύκειο	(δ) Λύκειο
(ε) Μεταλυκειακή ειδίκευση (ΙΕΚ)	(ε) Μεταλυκειακή ειδίκευση (ΙΕΚ)
(στ) ΑΤΕΙ, ΑΕΙ	(στ) ΑΤΕΙ, ΑΕΙ
(ζ) Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	(ζ) Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό

7. Κυκλώστε τη συνθήκη εργασίας κάθε γονέα:

Πατέρας	Μητέρα
(α) δεν εργάζεται	(α) δεν εργάζεται
(β) εργασία μερικής απασχόλησης	(β) εργασία μερικής απασχόλησης
(γ) εργασία πλήρους απασχόλησης	(γ) εργασία πλήρους απασχόλησης

8. Αν εργάζεται η μητέρα, γράψτε με ακρίβεια την εργασία

της:.....

9. Αν εργάζεται ο πατέρας, γράψτε με ακρίβεια την εργασία του:

.....

10. Πώς θα περιγράφατε την οικονομική σας κατάσταση; (κυκλώστε ανάλογα):

A) το εισόδημα καλύπτει τις ανάγκες της οικογένειας.

B) το εισόδημα είναι επαρκές με μικρά προβλήματα.

Γ) το εισόδημα είναι ανεπαρκές και μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα

Δ) μεγάλες οικονομικές δυσκολίες

11. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γειτονιά σας (υποβαθμισμένη, πυκνοκατοικημένη, με λίγα σπίτια, ιδανική για παιδιά);

.....

.....

.....

12. Έχετε υγειονομική ασφάλιση; ΝΑΙ  ΟΧΙ

13. Το παιδί σας παρακολουθεί θεραπευτικά προγράμματα (π.χ. Λογοθεραπεία,

Εργοθεραπεία κλπ.); ΝΑΙ  ΟΧΙ

14. Αν παρακολουθεί ένα θεραπευτικό πρόγραμμα, ποιο είναι αυτό;

.....

15. Το παιδί σας παρακολουθεί άλλα εξωσχολικά προγράμματα; ΝΑΙ  ΟΧΙ

16. Αν παρακολουθεί, ποιο είναι αυτό;

.....

17. Η φοίτηση του παιδιού στο Νηπιαγωγείο θεωρείται ότι το ωφελεί;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

18. Το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου θεωρείτε ότι είναι:

Χαμηλού επιπέδου;

Μετρίου επιπέδου;

Υψηλού επιπέδου;

19. Έγινε η εγγραφή του παιδιού σας στο Νηπιαγωγείο εγκαίρως (μέσα στις ημερομηνίες που έδινε το ΥΠΠΕΘ);

ΝΑΙ  ΟΧΙ

### ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

20. Τι νομίζετε ότι είναι η «σχολική ετοιμότητα»;

.....  
 .....  
 .....  
 .....

21. Είναι σημαντική η σχολική ετοιμότητα; ΝΑΙ  ΟΧΙ

22. Αν ναι, σε τι; .....

.....

23. Ποιον αφορά η σχολική ετοιμότητα (επιλέξτε);

α) το παιδί μόνο; ΝΑΙ  ΟΧΙ

β) την οικογένεια; ΝΑΙ  ΟΧΙ

γ) το σχολείο; ΝΑΙ  ΟΧΙ

δ) και κάτι άλλο; ΝΑΙ  ΟΧΙ

24. Αν ναι, τι; .....

.....

25. Μπορεί να αξιολογηθεί η σχολική ετοιμότητα; ΝΑΙ  ΟΧΙ  ΔΕΝ ΞΕΡΩ

26. Αν ναι, από ποιον (επιλέξτε): α) Παιδαγωγό Γενικής Αγωγής

β) Παιδαγωγό Ειδικής Αγωγής

γ) Ψυχολόγο

δ) Κοινωνικό Λειτουργό

ε) Λογοθεραπευτή

στ) Παιδίατρο/ Αναπτυξιολόγο

ζ) Παιδοψυχίατρο

27. Με ποιους τρόπους μπορεί να αξιολογηθεί η «Σχολική Ετοιμότητα»;.....  
 .....  
 .....

### ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

28. Πόσο χρόνο ασχολείστε καθημερινά με το παιδί σας;  
 1-3 ώρες   
 Πάνω από 3 ώρες
29. Συζητάτε με το παιδί σας ή του αφιερώνετε χρόνο για να εκφραστεί;  
 ΝΑΙ  ΟΧΙ
30. Απαντάτε σε ερωτήσεις ή απορίες του; ΝΑΙ  ΟΧΙ
31. Ανταποκρίνεστε στις ανάγκες του παιδιού σας (παιχνίδια, ρουχισμό, θεραπευτικά προγράμματα); ΝΑΙ  ΟΧΙ
32. Παρατηρείτε το παιδί σας την ώρα που ασχολείται με κάτι; ΝΑΙ  ΟΧΙ
33. Στο σπίτι το παιδί παίζει μαζί σας; ΝΑΙ  ΟΧΙ
34. Ενθαρρύνετε το παιδί να ντύνεται ή να τρώει μόνο του; ΝΑΙ  ΟΧΙ
35. Ενθαρρύνετε το παιδί να μαζεύει τα παιχνίδια μόνο του; ΝΑΙ  ΟΧΙ
36. Μαθαίνετε στο παιδί τρόπους καλής συμπεριφοράς (π.χ. να λέει ευχαριστώ, παρακαλώ, συγγνώμη κλπ.); ΝΑΙ  ΟΧΙ
37. Όταν το παιδί σας φαίνεται στεναχωρημένο, συζητάτε μαζί του; ΝΑΙ  ΟΧΙ
38. Εκφράζετε την άποψή σας για θέματα που απασχολούν το παιδί (φίλους, εξωσχολικές δραστηριότητες, θέματα συμπεριφοράς κλπ.); ΝΑΙ  ΟΧΙ
39. Αγκαλιάζετε συχνά το παιδί σας; ΝΑΙ  ΟΧΙ
40. Το στηρίζετε σε μία επιλογή του; ΝΑΙ  ΟΧΙ

### ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

41. Υπάρχουν στο σπίτι βιβλία ή παραμύθια; ΝΑΙ  ΟΧΙ
42. Υπάρχουν στο σπίτι παιχνίδια που διδάσκουν σχήματα, χρώματα ή μεγέθη;  
 ΝΑΙ  ΟΧΙ
43. Υπάρχουν στο σπίτι παζλ ή ενσφηνώματα; ΝΑΙ  ΟΧΙ
44. Υπάρχουν στο σπίτι παιδικές ταινίες ή cd; ΝΑΙ  ΟΧΙ
45. Υπάρχουν στο σπίτι παιχνίδια λεπτής κινητικότητας (π.χ. να δένει τα κορδόνια ή να περνά χάντρες σε σχοινί); ΝΑΙ  ΟΧΙ
46. Υπάρχει στο σπίτι Η/Υ, tablet ή ipad;; ΝΑΙ  ΟΧΙ



47. Αν ναι, ενθαρρύνετε να χρησιμοποιεί μόνο του τον Η/Υ; ΝΑΙ  ΟΧΙ
48. Το παιδί παρακολουθεί εξωσχολικές δραστηριότητες; ΝΑΙ  ΟΧΙ
49. Μαθαίνετε ή ενθαρρύνετε το παιδί να μάθει τα γράμματα του αλφαβήτου;  
ΝΑΙ  ΟΧΙ
50. Μαθαίνετε ή ενθαρρύνετε το παιδί να μάθει τους αριθμούς; ΝΑΙ  ΟΧΙ
51. Μαθαίνετε ή ενθαρρύνετε το παιδί να διαβάζει λέξεις; ΝΑΙ  ΟΧΙ
52. Μαθαίνετε ή ενθαρρύνετε το παιδί να γράφει το όνομά του ή λέξεις; ΝΑΙ  ΟΧΙ

Σας ευχαριστώ

**ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ  
ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΓΟΝΕΩΝ (7)**

1837  
2017  
ΧΡΟΝΙΑ



**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ  
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

157 84 Πανεπιστημιούπολη,  
Ζωγράφου, Αθήνα  
Τηλ. 6974388718

**ΔΕΛΤΙΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ**

Αγαπητέ γονέα,

Σας ζητείται να δώσετε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στο ερευνητικό πρόγραμμα που διεξάγει το **Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας** της **Φιλοσοφικής Σχολής** του **Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**.

Οι ακόλουθες πληροφορίες παρέχονται προς ενημέρωσή σας προκειμένου να αποφασίσετε αν επιθυμείτε να συμμετέχετε.

**1. Σκοπός**

Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη σημαντικών αναπτυξιακών και μαθησιακών παραγόντων που συνδέονται άμεσα με τη Σχολική Ετοιμότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και που είναι καθοριστικοί για τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού με επακόλουθο την ομαλή φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο. Στην έρευνα θα συμμετάσχουν 300 παιδιά προσχολικής ηλικίας από ολόκληρη την επικράτεια.

**2. Διαδικασία**

Η διαδικασία θα λάβει χώρα σε ελεύθερη αίθουσα του σχολείου που θα διατεθεί από τον διευθυντή εντός του σχολικού ωραρίου από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Στο πλαίσιο της έρευνας πρόκειται να χορηγηθούν προφορικές δραστηριότητες σε παιδιά που φοιτούν στις παραπάνω τάξεις του σχολείου σας. Οι δραστηριότητες χορηγούνται ατομικά από εκπαιδευμένους ερευνητές και είναι ελκυστικές και ευχάριστες για τα παιδιά. Όπως σε κάθε έρευνα, θα τηρηθεί η ανωνυμία των

συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό του προγράμματος και όχι για ατομικές αξιολογήσεις.

### 3. Οφέλη

Η συμβολή σας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού εργαλείου αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών στην Ελλάδα καθώς και της έγκαιρης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό. Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα αυτή θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση τόσο των δυσκολιών όσο και των δυνατών σημείων του Ελληνικού πληθυσμού παιδιών αντίστοιχης ηλικίας σε δεξιότητες κρίσιμες για την ομαλή τους Δημοτικό Σχολείο. Επιπλέον, οι πληροφορίες αυτές θα αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό **κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών** είτε για την αντιμετώπιση ενδεχόμενων δυσκολιών είτε για μεγαλύτερη πρόοδο στην φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο.

Ελπίζουμε στη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα.

### 4. Εμπιστευτικότητα

Κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, **θα τηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία των συμμετεχόντων και το απόρρητο των ερωτηματολογίων** με τη χρήση κωδικών αντί ονομάτων. Σας επισημαίνουμε ότι **όλα τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θεωρούνται προσωπικά δεδομένα, δεν θα χρησιμοποιηθούν οπτικοακουστικά μέσα καταγραφής των απαντήσεων και θα τηρηθεί η κείμενη νομοθεσία περί προσωπικών δεδομένων.**

Έχω διαβάσει τις ανωτέρω αναφερόμενες πληροφορίες και συμφωνώ να συμμετέχει το παιδί μου στην παραπάνω έρευνα .

Ημερομηνία ...../...../2018

Ονοματεπώνυμο γονέα ή νόμιμου κηδεμόνα

Υπογραφή

.....

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ****(8)**

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, προκειμένου να αναδειχθούν οι τομείς-δεξιότητες του παιδιού προσχολικής ηλικίας από την αρχή μέχρι και τέλος της φοίτησής του, σύμφωνα με το Α.Π. – ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου.

Συγκεκριμένα, καλείστε να αναφέρετε (ακόμη και μονολεκτικώς) τι αναμένετε να εκτελεί ένα παιδί που φοιτά στο Νηπιαγωγείο σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους (αρχή φοίτησης – στη μέση περίπου της σχολ. χρονιάς – στο τέλος της σχολ. χρονιάς) σε συγκεκριμένους τομείς. Έτσι, για παράδειγμα, καλείστε να συμπληρώσετε πώς αναμένετε να διηγείται μια ιστορία το νήπιο στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της σχολ. χρονιάς κλπ.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση είμαι στη διάθεσή σας (Τηλ. Επικοινωνίας: 6974388718).

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Η ερευνήτρια

Τσαούση Δέσποινα

**Α. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ****α. Προφορικός Λόγος:**

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς: .....

.....

.....

.....

Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....

.....

.....

.....

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....

.....

.....

.....

**β. Ανάγνωση**(δηλ. να αναγνωρίζει γράμματα, να αποκωδικοποιεί λέξεις, να έχει φωνολογική επίγνωση):

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....

.....

.....

.....

Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....

.....

.....

.....

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....

.....

.....

.....

**γ. Γραφή**(δηλ. να έχει κατακτήσει τον τους συμβατικούς κανόνες της γραφής (από δεξιά προς τα αριστερά, από πάνω προς τα κάτω κλπ.), να αντιγράφει λέξεις, να γράφει αυθόρμητα το όνομά του ή λέξεις)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....

.....

.....

.....

Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....

.....

.....

.....

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....  
 .....  
 .....  
 .....

## **B. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ**

**α. Αριθμοί:** (δηλ. γνώση Αριθμών μέχρι το 10, αναγνώριση αριθμητικών ποσοτήτων, καταμέτρηση ποσοτήτων)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....  
 .....  
 .....  
 .....

Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....  
 .....  
 .....  
 .....

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....  
 .....  
 .....  
 .....

- **β. Πράξεις:**

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....  
 .....  
 .....  
 .....

Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....  
 .....  
 .....  
 .....

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....  
 .....  
 .....  
 .....

**γ. Κανονικότητες/Μοτίβα:**(δηλ. συμπλήρωση κανονικοτήτων/μοτίβων, κατασκευή δικών τους μοτίβων)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....  
 .....  
 .....  
 .....

Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....

.....  
 .....

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....

.....  
 .....

***δ. Χωρικές έννοιες:***

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....

.....  
 .....

Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....

.....  
 .....

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....

.....  
 .....

**Γ. ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

***α. Αδρές κινητικές δεξιότητες:***

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....

.....  
 .....

Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....

.....  
 .....

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....

.....  
 .....

***β. Λεπτές κινητικές δεξιότητες:***

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....

.....  
 .....

.....  
 .....  
 Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....

.....  
 .....  
 Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....

#### **Δ. ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ**

(Η *αυτορρύθμιση* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις γνωστικές διεργασίες, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του, ώστε να πετύχει ένα στόχο.

*α. Αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών:* (δηλ. δηλ. γνώση του παιδιού για τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσει σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενέργειες κατανόησης νέας γνώσης (το παιδί θέτει ερωτήσεις κατανόησης μιας καινούριας πληροφορίας)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....

.....  
 .....  
 Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....

.....  
 .....  
 Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....

*β. Αυτορρύθμιση συμπεριφοράς:* (δηλ. συγκέντρωση προσοχής, μνήμη, κατανόηση εντολών, να ακολουθούν κανόνες, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....

.....  
 .....  
 Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....



.....  
 Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....  
 .....

.....  
 .....

**γ. Αυτορρύθμιση συναισθημάτων:** (δηλ. γνώση των συναισθημάτων των ίδιων των νηπίων, (αποδεκτοί) τρόποι έκφρασης συναισθημάτων, απόκρυψη συναισθημάτων, ελαχιστοποίηση ή μεγιστοποίηση (τροποποίηση) συναισθηματικής έκφρασης)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:.....  
 .....

.....  
 .....

Στη μέση της σχολικής χρονιάς: .....

.....  
 .....

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς:.....  
 .....

.....  
 .....

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ****(9)**

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, προκειμένου να αναδειχθούν οι τομείς-δεξιότητες του παιδιού σχολικής ηλικίας στην αρχή της φοίτησής του στο Δημοτικό Σχολείο.

Συγκεκριμένα, καλείστε να αναφέρετε (ακόμη και μονολεκτικώς) τι αναμένετε να εκτελεί ένα παιδί που ξεκινά να φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο σε συγκεκριμένους τομείς. Έτσι, για παράδειγμα, καλείστε να συμπληρώσετε πώς αναμένετε να διηγείται μια ιστορία κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς κλπ.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση είμαι στη διάθεσή σας (Τηλ. Επικοινωνίας: 6974388718).

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Η ερευνήτρια

Τσαούση Δέσποινα

**A. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ****α. Προφορικός Λόγος:**

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

.....

.....

.....

.....

.....

**β. Ανάγνωση** (δηλ. να αναγνωρίζει γράμματα, να αποκωδικοποιεί λέξεις, να έχει φωνολογική επίγνωση):

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

.....

.....

.....

.....

.....

**γ. Γραφή** (δηλ. να έχει κατακτήσει τους συμβατικούς κανόνες της γραφής (από δεξιά προς τα αριστερά, από πάνω προς τα κάτω κλπ.), να αντιγράφει λέξεις, να γράφει αυθόρμητα το όνομά του ή λέξεις)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

.....

.....

.....

.....

.....

**B. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ**

**α. Αριθμοί:** (δηλ. γνώση Αριθμών μέχρι το 10, αναγνώριση αριθμητικών ποσοτήτων, καταμέτρηση ποσοτήτων)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

.....

.....

• **β. Πράξεις:**

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

**γ. Κανονικότητες/Μοτίβα:** (δηλ. συμπλήρωση κανονικοτήτων/μοτίβων, κατασκευή δικών τους μοτίβων)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

**δ. Χωρικές έννοιες:**

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

**Γ. ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

**α. Αδρές κινητικές δεξιότητες:**

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

**β. Λεπτές κινητικές δεξιότητες:**

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

.....

.....

.....

.....

.....

**Δ. ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ**

(Η *αυτορρύθμιση* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις γνωστικές διεργασίες, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του, ώστε να πετύχει ένα στόχο.

**α. Αυτορρύθμιση γνωστικών διεργασιών:** (δηλ. δηλ. γνώση του παιδιού για τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσει σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενέργειες κατανόησης νέας γνώσης (το παιδί θέτει ερωτήσεις κατανόησης μιας καινούριας πληροφορίας)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

.....

.....

.....

.....

.....

**β. Αυτορρύθμιση συμπεριφοράς:** (δηλ. συγκέντρωση προσοχής, μνήμη, κατανόηση εντολών, να ακολουθούν κανόνες, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων)

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

.....

.....

.....

.....

.....

*γ. Αυτορρύθμιση συναισθημάτων: (δηλ. γνώση των συναισθημάτων των ίδιων των νηπίων, (αποδεκτοί) τρόποι έκφρασης συναισθημάτων, απόκρυψη συναισθημάτων, ελαχιστοποίηση ή μεγιστοποίηση (τροποποίηση) συναισθηματικής έκφρασης)*

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς:

.....

.....

.....

.....

.....

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ

**ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗΣ (Α' Δημοτικού)**

**(10)**



1. Να αντιγράψεις την παρακάτω παράγραφο (απόσπασμα από το βιβλίο Γλώσσας του μαθητή-τεύχος β') (32 λέξεις):

Είναι Κυριακή πρωί. Όλα τα παιδιά πηγαίνουν στο κοντινό βουνό. Μαζί τους είναι οι γονείς του Άρη, της Μαρίνας και της Αγγελικής. Όλα τα δέντρα έχουν γεμίσει φύλλα. Τα λουλούδια μυρίζουν ωραία!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟ  
ΧΩΡΟ (Α΄ Δημοτικού) (11)



Βάλε σε κύκλο:

- 1) Τα πουλιά πάνω στο δέντρο
- 2) Τα 2 δέντρα στην δεξιά πίσω πλευρά του σπιτιού
- 3) Το μικρότερο παράθυρο στο σπίτι
- 4) Το δεξί χέρι του αγοριού
- 5) Το αριστερό πόδι του κοριτσιού
- 6) Τη φωλιά που βρίσκεται επάνω στο δέντρο και ανάμεσα στα πουλιά
- 7) Τα χόρτα που βρίσκονται πίσω από το κορίτσι και αριστερά στο δέντρο
- 8) Τα λουλούδια που βρίσκονται μπροστά και αριστερά στην εικόνα
- 9) Το καλάθι που βρίσκεται αριστερά από το αγόρι και δεξιά από το κορίτσι
- 10) Τα αντικείμενα που βρίσκονται μπροστά από τα πόδια του κοριτσιού



**ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΜΟΤΙΒΩΝ (Α΄ Δημοτικού)**

**(12)**

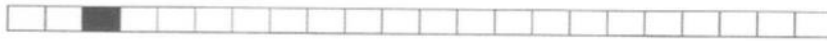
**Μοτίβα**

1. Συνεχίζω με τον ίδιο τρόπο.....



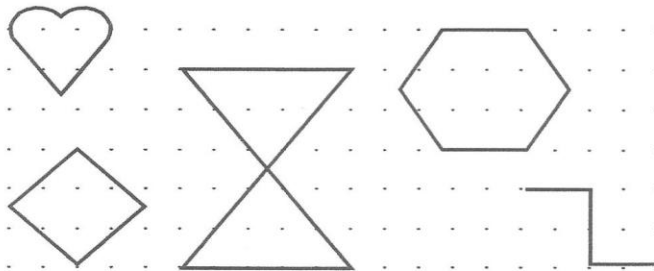
.....

.....



Φτιάξε τα σχήματα του πίνακα 1 και στον πίνακα 2

**Πίνακας 1**



**Πίνακας 2**

.....

.....

.....

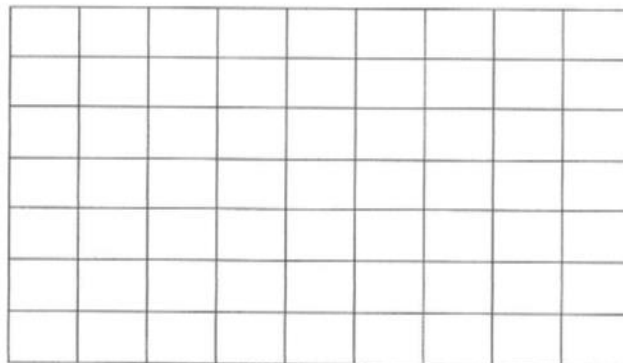
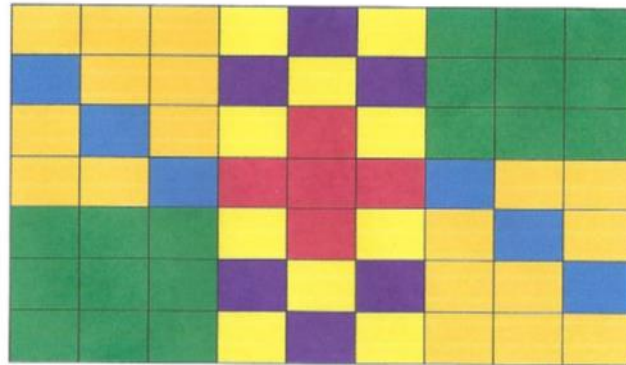
.....

.....

.....

.....

3. Ζωγράφισε με τα ίδια ακριβώς χρώματα στις ίδιες θέσεις με το παρακάτω μωσαϊκό



4. Φτιάξε το δικό σου μοτίβο

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΓΙΑ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ (Α΄ Δημοτικού) (13)**

*Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς ως προς την  
αυτονομία του παιδιού*

**Α) Η αυτονομία του παιδιού ως προς το ντύσιμο:**

Το παιδί μπορεί να:	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
1) Βάζει μπουφάν				
2) Βγάζει μπουφάν				
3) Βάζει μπλούζα				
4) Βγάζει μπλούζα				
5) Ανεβάζει το παντελόνι του				
6) Κατεβάζει το παντελόνι του				
7) Βάζει παπούτσια με κορδόνια και τα δένει				
8) Λύνει τα παπούτσια με κορδόνια και τα βγάζει				
9) Ανοίγει φερμουάρ				
10) Κλείνει φερμουάρ				
11) Κουμπώνει το παλτό του/ζακέτα κλπ.				
12) Ξεκουμπώνει το παλτό του/ζακέτα κλπ.				

**Β) Η αυτονομία του παιδιού ως προς την ατομική του καθαριότητα:**

Το παιδί μπορεί να:	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
13) Ανοίγει/κλείνει τη βρύση				
14) Πλένει και σκουπίζει τα χέρια του				
15) Κάθεται σωστά στο τραπέζι, χωρίς να λερώνεται				

16) Πλένει και σκουπίζει το πρόσωπό του				
17) Σαπουνίζει τα χέρια του				
18) Πλένει τα δόντια του				
19) Φυσάει τη μύτη του				
20) Δηλώνει την ανάγκη του (πιθανή χρήση της τουαλέτας)				
21) Σκουπίζεται στην τουαλέτα				
22) Καθαρίζει τα προσωπικά του αντικείμενα (π.χ. τσάντα, κασετίνα κλπ.)				

**Γ) Η αυτονομία του παιδιού κατά τη διάρκεια του φαγητού:**

Το παιδί μπορεί να:	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
23) Χρησιμοποιεί σωστά το πιρούνι, το κουτάλι				
24) Κρατάει το ποτήρι με το ένα χέρι για να πιει				
25) Βάλει νερό στο ποτήρι από μπουκάλι, χωρίς να το χύσει				
26) Πίνει νερό με καλαμάκι				
27) Τρώει μόνο του όλο το γεύμα				
28) Μαζεύει τα πράγματα στην τσάντα του μετά το φαγητό				
29) Πετά τα σκουπίδια του στο καλάθι των άχρηστων				