

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της*
*Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**«Η Συμμετοχή των Γονέων στην Εκπαίδευση και η
Επίδρασή της στην Ανάπτυξη των Παιδιών Προσχολικής
Ηλικίας»**

Στέλλα Στουρνάρα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ Χρυστάλλα Καλογήρου

Ιούνιος 2018

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της
Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**«Η Συμμετοχή των Γονέων στην Εκπαίδευση και η
Επίδρασή της στην Ανάπτυξη των Παιδιών Προσχολικής
Ηλικίας»**

Στέλλα Στουρνάρα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ Χρυστάλλα Καλογήρου

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Στις Επιστήμες της Αγωγής

από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2018

Περίληψη

Η προσχολική ηλικία αποτελεί το πρώτο στάδιο της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών, καθώς αυτή έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και βελτιώνει τα ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και κοινωνικά τους αποτελέσματα (Powell, Son, File, San Juan, 2010 · Senechal, 2006). Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής και την επίδρασή της σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης των παιδιών αυτών. Μελετήθηκε, επίσης, η επίδραση του φύλου και της ηλικίας των παιδιών, καθώς και ο παράγοντας σχολείο, στο βαθμό συμμετοχής των γονέων.

Η έρευνα περιλάμβανε 100 παιδιά προσχολικής ηλικίας από πέντε ιδιωτικά νηπιαγωγεία σε διαφορετικούς δήμους του νομού Αττικής. Δόθηκαν δύο δομημένα ερωτηματολόγια: το Family Involvement Questionnaire (FIQ) και το Early Learning Observation & Rating Scale (ELORS). Διενεργήθηκε δημογραφική, περιγραφική και στατιστική ανάλυση με το πρόγραμμα SPSS. Διαπιστώθηκε ότι: (α) κατά την παρακολούθηση και αξιολόγηση της πρώιμης μάθησης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μικρή ανησυχία για τις επιδόσεις των παιδιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης που μελετήθηκαν (β) οι γονείς συμμετείχαν περισσότερο ενεργά στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι, ενώ στην επικοινωνία τους με το σχολείο και στη συμμετοχή τους στα πλαίσια του σχολείου κατέγραφαν σαφώς χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής, (γ) Η ηλικία των παιδιών βρέθηκε ότι επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών, σε αντίθεση με το σχολείο των παιδιών και το φύλο τους που δεν βρέθηκαν να επηρεάζουν τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών (δ) σε σχέση με την επίδραση της συμμετοχής των γονιών στους συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο φάνηκε να επιδρά σημαντικά στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα, καθώς και στον τομέα του πρώιμου αλφαριθμητισμού, η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι φάνηκε να επιδρά στον τομέα της γλωσσικής έκφρασης και του πρώιμου αλφαριθμητισμού, και η ενεργή επικοινωνία σπιτιού-σχολείου συνδέθηκε με την ανάπτυξη στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα, στον τομέα της αυτοδιαχείρισης, στον κοινωνικό και συναισθηματικό, στον τομέα των πρώιμων μαθηματικών, του πρώιμου αλφαριθμητισμού, της γλωσσικής έκφρασης και στον τομέα της γλωσσικής υποδοχής.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη υιοθέτησης των πολυδιάστατων μοντέλων γονεϊκής συμμετοχής και την ανάγκη ενίσχυσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του σχολείου, με στόχο την οργανωμένη παροχή ολιστικής εκπαίδευσης στα παιδιά από την προσχολική ηλικία.

Summary

Early childhood constitutes the first stage of parental participation in children's education, as it has been shown to facilitate the development of their skills and improve their academic, behavioral and social performance. It marks the beginning of an important relationship between family and school, where the parental participation becomes particularly meaningful, and parents become familiar with the educational process, realize the multidimensional nature of the development of their children and they form academic aspirations (Powell, Son, File, San Juan, 2010, Senechal, 2006). The purpose of this research project was to investigate the way and the degree of parental participation in the education of preschool children and its impact on specific domains of development of these children. It also studies the influence of school, gender and age of children to the degree of parental participation.

Survey included 100 children of preschool age from five private kindergartens in different municipalities of the prefecture of Attica. Two structured questionnaires were given: the Family Involvement Questionnaire (FIQ) and the Early Learning Observation and Rating Scale (Elors). The Statistical analysis was carried out SPSS programme.

In the present investigation it was found that: (a) in the monitoring and evaluation of early learning, teachers expressed little concern about the performance of children in all areas of development studied, (b) parents participated more actively in the preschool education of their children at home, while in their communication with the school and in their participation in the context of the school recorded clearly lower levels of participation, (c) the age of the children was found to affect the way and level of parental participation in early childhood education, unlike the children's school and their gender that were not found to affect the way and the degree of parental involvement, (d) in relation to the influence of parental involvement in specific areas of development, parental participation in school seemed to have a significant impact on early literacy and perceptual and kinetic sector , parental participation at home seemed to affect the field of linguistic expression and early literacy, and active home-school communication was associated with development in the perceptual and kinetic sector, in the field of self-management and social and emotional, in the field of early mathematics, early literacy and in the field of linguistic reception and expression. Thus, the results of this research support the employment of

multidimensional models in parental participation and underline the need to strengthen communication and cooperation between parents and school, in order to enhance the provision of wholistic education for children in the pre-school age.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που μου προσέφεραν σημαντική βοήθεια στα διάφορα στάδια αυτής της πορείας. Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία με θέμα «Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και η επίδρασή της στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας», διεξήχθη στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών της Σχολής Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης/ Επιστήμες της Αγωγής, υπό την επίβλεψη της Δρος Χρυστάλλας Καλογήρου. Θα ήθελα να την ευχαριστήσω γιατί στάθηκε η αφορμή να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα και με εφοδίασε με τις βασικές αρχές, που η πλήρης κατανόησή τους αποδείχθηκε απαραίτητη στην πορεία. Επίσης, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου και την κατανόηση και συμπαράσταση που μου παρείχε στη διάρκεια αυτής της πορείας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους νηπιαγωγούς και τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς την πολύτιμη βοήθεια των οποίων αυτή δεν θα ήταν εφικτή.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, τους γιους μου και ιδιαίτερω τον άντρα μου, Ζήνο, για τη βοήθεια, την κατανόηση και την υπομονή τους σε όλη την διάρκεια της πορείας μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη	IV
Κεφάλαιο 1	1
Εισαγωγή.....	1
1.1 Βασικά ερευνητικά ερωτήματα	2
1.2 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας	2
Κεφάλαιο 2	5
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	5
2.1 Γονεϊκή συμμετοχή - Οι ορισμοί.....	5
2.2 Μοντέλα γονεϊκής συμμετοχής	6
2.2.1 Μονοδιάστατα μοντέλα γονεϊκής συμμετοχής.....	7
2.2.2 Πολυδιάστατα μοντέλα γονεϊκής συμμετοχής	9
2.3 Το σχολείο, το φύλο και η ηλικία των παιδιών ως παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους	13
2.3.1 Το σχολείο	14
2.3.1.1 Το οικονομικό υπόβαθρο των γονιών και το οικονομικό υπόβαθρο του σχολείου	16
2.3.2 Το φύλο των παιδιών.....	19
2.3.3 Η ηλικία των παιδιών.....	20
2.4 Θεωρίες και τομείς ανάπτυξης και μάθησης κατά την προσχολική ηλικία	22
2.4.1 Τομείς ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία.....	24
2.4.1.1 Αντιληπτικός και κινητικός τομέας	25
2.4.1.2 Αυτοδιαχείριση	25
2.4.1.3 Κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας	27
2.4.1.4 Μαθηματική ικανότητα	28
2.4.1.5 Ανάγνωση και γραφή	29
2.4.1.6 Δεκτική γλώσσα.....	29
2.4.1.7 Εκφραστική γλώσσα.....	31
2.5 Βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της γονεϊκής συμμετοχής.....	32
2.5.1 Βραχυπρόθεσμες επιδράσεις	32
2.5.1.1 Ακαδημαϊκή ανάπτυξη	32
2.5.1.2 Κοινωνική συμπεριφορά και ανάπτυξη	35
2.5.2 Μακροπρόθεσμες επιδράσεις.....	36
Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία.....	38
3.1 Ερευνητικό σκεπτικό και ερευνητική προσέγγιση	38

3.2 Συμμετέχοντες	39
3.3 Ερευνητικά εργαλεία	40
3.4 Πιλοτική Έρευνα	43
3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	44
3.6 Στατιστική Ανάλυση	44
3.7 Περιορισμοί της έρευνας	46
3.8 Ερευνητική ηθική	48
Κεφάλαιο 4 Αποτελέσματα.....	49
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών.....	49
4.2 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους;	50
4.2.1 Συμμετοχή στο σχολείο	51
4.2.2 Συμμετοχή στο σπίτι	53
4.2.3 Επικοινωνία σπιτιού-σχολείου.....	54
4.3 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό το σχολείο, το φύλο και η ηλικία των παιδιών επηρεάζουν τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους;	56
4.3.1 Σχολείο και συμμετοχή των γονιών	56
4.3.2 Φύλο και συμμετοχή των γονιών	56
4.3.3 Ηλικία και συμμετοχή των γονιών	57
4.4 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό και με πιο τρόπο η συμμετοχή των γονιών επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε επτά αναπτυξιακούς τομείς;.....	57
4.4.1 Παρακολούθηση και αξιολόγηση πρώιμης εκμάθησης (ELORS).....	58
4.4.1.1 Αντιληπτική και κινητική ανάπτυξη	58
4.4.1.2 Αυτοδιαχείριση	59
4.4.1.3 Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη.....	60
4.4.1.4 Πρώιμα μαθηματικά	61
4.4.1.5 Πρώιμος αλφαριθμητισμός	61
4.4.1.6 Γλωσσική υποδοχή	62
4.4.1.7 Γλωσσική έκφραση	63
4.4.1.8 Περιληπτικές αξιολογήσεις.....	64
4.4.2 Συμμετοχή στο σχολείο και τομείς ανάπτυξης	64
4.4.3 Συμμετοχή στο σπίτι και τομείς ανάπτυξης.....	65
4.4.4 Επικοινωνία σπιτιού-σχολείου και τομείς ανάπτυξης	66
Κεφάλαιο 5	
Συζήτηση	69

Επίλογος	86
Ερωτηματολόγια Έρευνας	88
Παράρτημα Β	104
Συχνότητες και Ποσοστά Απάντησης.....	104
Παράρτημα Γ.....	117
Ποσοστά Απάντησης.....	117

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία αποτελεί το πρώιμο στάδιο της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών (Arnold, Zeljo, Doctoroff, & Ortiz, 2008), καθώς η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Powell, Son, File, & San Juan, 2010) και βελτιώνει τα ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και κοινωνικά τους αποτελέσματα (Powell, Son, File, San Juan, 2010· Senechal, 2006). Ο Blachman (1994) αναφέρει ότι η γονεϊκή συμμετοχή κατά την προσχολική εκπαίδευση είναι ουσιαστικής σημασίας για την επιτυχία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, η μετάβαση στην προσχολική ηλικία σηματοδοτεί την αρχή μιας σημαντικής σχέσης μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Powell, Son, File, San Juan, 2010), κατά την οποία οι γονείς αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες με το προσωπικό του σχολείου, εξοικειώνονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, συνειδητοποιούν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ανάπτυξης των παιδιών τους και διαμορφώνουν ακαδημαϊκές προσδοκίες.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την επίδρασή της σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης των παιδιών αυτών.

Αρχικά θα παρουσιαστούν ο ορισμός και τα μοντέλα της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια θα αναλυθούν οι παράγοντες σχολείο, φύλο και ηλικία των παιδιών, σε σχέση με το βαθμό και τον τρόπο της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευσή τους. Επιπροσθέτως, θα γίνει αναφορά στους τομείς ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική ηλικία, και στη σχέση των δύο αυτών παραμέτρων σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο. Ακολούθως, θα γίνει παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην έρευνα, παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση

των αποτελεσμάτων και σύνδεσή τους με τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στην βιβλιογραφική έρευνα. Τέλος, στη βάση των ερευνητικών ευρημάτων και των συμπερασμάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης γίνονται εισηγήσεις για τους τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να γίνει περισσότερο παραγωγική και αποτελεσματική στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

1.1 Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας έχουν διατυπωθεί τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα : Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους;

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα : Σε ποιο βαθμό το σχολείο, το φύλο και η ηλικία των παιδιών επηρεάζουν τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους;

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα : Σε ποιο βαθμό και με πιο τρόπο η συμμετοχή των γονιών επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε επτά αναπτυξιακούς τομείς: στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα, στον τομέα της αυτοδιαχείρισης, στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, στον τομέα της μαθηματικής ικανότητας, της ανάγνωσης και της γραφής, της δεικτικής γλώσσας και τέλος στον τομέα της εκφραστικής γλώσσας;

1.2 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Έρευνες για την ανάπτυξη των παιδιών, κατέδειξαν ότι οι γονεϊκές πρακτικές έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην μάθηση και ευρύτερα στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Banard, 2004· Fan & Chen, 2001· Rimm-Kaufman & Pianta, 2005· Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004· Zellman & Waterman, 1998). Οι εμπειρικές έρευνες που σχετίζονται με την συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν καταγράψει θετική σχέση μεταξύ συγκεκριμένων τρόπων γονεϊκής συμμετοχής και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή των γονέων κατά την προσχολική ηλικία έχει συνδεθεί

με τη βελτίωση των ικανοτήτων του παιδιού στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα, στην αυτοδιαχείριση, στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, στη μάθηση, την ανάγνωση και την γραφή, στη δεκτική και εκφραστική γλώσσα, αλλά και στην θετική στάση που αυτό αναπτύσσει προς το σχολείο (Arnold, Zeljo, Doctoroff, Ortiz, 2008· Powell, Son, File, San Juan, 2010).

Η συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την καλύτερη αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς (Stevenson & Baker, 1987), καθώς και την εκτίμηση των εκπαιδευτικών ως προς την κοινωνική επάρκεια και ετοιμότητα του παιδιού για το σχολείο αλλά και την θέληση του να πάει σε αυτό (Parker, Boak, Griffin, Ripple & Peay, 1999). Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνίσταται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από την ευρύτερη ερευνητική κοινότητα (Henderson & Mapp, 2002).

Ο Epstein (1995) ανέπτυξε ένα σύστημα ταξινόμησης για την κατηγοριοποίηση των διαφόρων τρόπων με τους οποίους οι γονείς μπορούν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Προσδιόρισε έξι διαφορετικά πλαίσια εντός των οποίων οι γονείς επηρεάζουν την μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, από το στενό οικογενειακό περιβάλλον ως το ευρύτερο πλαίσιο της κοινότητας εντός της οποίας ζουν. Η εμπειρική τεκμηρίωση παρέχει υποστήριξη στην ιδέα ότι αυτός ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της γονεϊκής συμμετοχής σχετίζεται με συγκεκριμένα αναπτυξιακά αποτελέσματα στη μάθηση των παιδιών (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000).

Παρ' όλα αυτά, περιορισμένες μελέτες έχουν λάβει υπόψη τους τη σχέση μεταξύ γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση και αναπτυξιακών αποτελεσμάτων, ενώ, παρά την αναγνωρισμένη σημασία της πρώιμης παιδικής ηλικίας, η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζει σε γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας (Jeynes, 2005). Η παρούσα μελέτη συμπληρώνει τα ερευνητικά δεδομένα, εστιάζοντας στη σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και της επίδρασης που αυτή έχει στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενώ παράλληλα συμβάλει στον εμπλουτισμό της σχετικής βιβλιογραφίας με ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη σχέση των δύο παραγόντων. Τέλος, τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη διατύπωση θεωρητικά και ερευνητικά

τεκμηριωμένων προτάσεων για το σχεδιασμό παρεμβάσεων ως προς την γονεϊκή συμμετοχή εντός των νηπιαγωγείων, με απώτερο στόχο την ολιστική ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών.

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Γονεϊκή συμμετοχή - Οι ορισμοί

Οι αλλαγές στις κοινωνικές συνθήκες και την οικογενειακή δομή κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε συνδυασμό με την αυξανόμενη έμφαση σε μια οικοσυστημική προσέγγιση στην ανάπτυξη των παιδιών και την εκπαίδευσή τους, έχουν οδηγήσει στη διατύπωση συμπεριληπτικών ορισμών για τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση. Ο Jowett και οι συνεργάτες του (1988) περιγράφουν την γονεϊκή συμμετοχή ως έναν όρο που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που έχουν ως κοινό στόχο να φέρουν σε επαφή με κάποιο τρόπο τους δύο ξεχωριστούς τομείς: το σπίτι και το σχολείο. Σύμφωνα με την Wolfendale (1983), γονεϊκή συμμετοχή είναι ένας γενικός όρος που περιγράφει όλα τα μοντέλα και τα είδη των συνδέσμων μεταξύ των γονέων, του σχολείου και άλλων θεσμικών και κοινοτικών οργάνων που φροντίζουν για τα παιδιά.

Η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες έχει αλλάξει. Παραδοσιακά οι γονείς αντιμετωπιζόνταν ως πελάτες, και μόλις πρόσφατα ως εταίροι (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000· Manz, Fantuzzo & Sandler, 2004). Η έννοια του πελάτη προϋποθέτει ότι οι γονείς εξαρτώνται από τις απόψεις των εμπειρογνομόνων, είναι παθητικοί αποδέκτες των υπηρεσιών τους, και έχουν ανάγκη ανακατεύθυνσης, αποτελώντας περιφερειακούς παράγοντες στη λήψη των αποφάσεων. Ως εταίροι, ωστόσο, συναποφασίζουν με τους δασκάλους και τους ειδικούς για το μέλλον των παιδιών τους και συντελούν σε αυτό. Σύμφωνα με τους Fantuzzo, Tighe, και Childs (2000), λοιπόν, η γονεϊκή συμμετοχή μπορεί να οριστεί ως *η ενεργός εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες και συμπεριφορές στο σπίτι και στο σχολείο, προς όφελος των παιδιών σε σχέση με την μάθηση και την ανάπτυξή τους*. Όπως αναφέρουν, ωστόσο, οι Fan και Chen (2001), ο ορισμός της γονεϊκής συμμετοχής στη βιβλιογραφία παραμένει ασαφής.

Από τους πιο πάνω ορισμούς προκύπτει ότι η γονεϊκή συμμετοχή γίνεται αντιληπτή μέσω τριών βασικών διαστάσεων: *συμμετοχή στο σπίτι, συμμετοχή στο σχολείο και επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου* (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000· Manz, Fantuzzo & Sandler, 2004). Η αξιολόγηση της γονεϊκής συμμετοχής εντός αυτών των τριών τομέων συμμετοχής γίνεται μέσω της χρήσης ερευνών που βασίζονται στην γονεϊκή αυτοαναφορά και στην αξιολόγηση της ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών από τους δασκάλους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Fantuzzo et al., 2000).

Η **συμμετοχή στο σπίτι** περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη της οικογένειας για τη στήριξη της μάθησης του παιδιού στο σπίτι (Fantuzzo et al., 2000· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Manz et al., 2004). Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων αποτελούν η βοήθεια με το διάβασμα, η συζήτηση με το παιδί τους για τις δραστηριότητες που έλαβαν μέρος στο σχολείο και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος για μαθησιακές δραστηριότητες. Η **συμμετοχή των γονέων με βάση το σχολείο** εστιάζει σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ενεργό συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που γίνονται συνήθως στο σχολείο, όπως ο εθελοντισμός στην τάξη ή η συμμετοχή και βοήθεια κατά την διάρκεια σχολικών εκδρομών (Fantuzzo et al., 2000· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Manz et al., 2004).

Τέλος, η **επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου** περιλαμβάνει διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και συνδέσεις μεταξύ των γονέων και των δασκάλων, όπως συμμετοχή σε συνεδρίες γονέων-δασκάλων και ανταλλαγή σημειώσεων ή τηλεφωνικών συνδιαλέξεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους (Fantuzzo et al., 2000· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Manz et al., 2004).

2.2 Μοντέλα γονεϊκής συμμετοχής

Η σημασία της συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών τους τεκμηριώνεται στη βάση της «Θεωρίας Οικολογικών Συστημάτων» (Ecological Systems Theory) του Bronfenbrenner (1986), που υπογραμμίζει την ουσιαστική επιρροή των περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων στην ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η σχέση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου του παιδιού είναι αμφίδρομη: η οικογένεια επηρεάζει το σχολείο, ενώ παράλληλα και το

σχολείο επηρεάζει την οικογένεια. Η θεωρία αυτή είναι επίσης η βάση της λεγόμενης «Υπόθεσης Οικογενειακής Υποστήριξης» (Family Support Hypothesis) η οποία τονίζει την συμμετοχή των γονέων στις πρώιμες παρεμβατικές πρακτικές ως ευεργετική για την σχολική επίδοση των παιδιών (Reynolds, Mavrogenes & Bezruzko, 1996).

Υπό το πρίσμα αυτών των θεωρητικών πλαισίων, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που ακολουθεί διερευνά τα μοντέλα γονεϊκής συμμετοχής, και συγκεκριμένα τα πλαίσια, τους καθοριστικούς παράγοντες, τα αποτελέσματα και τους δείκτες πρόβλεψης της γονεϊκής συμμετοχής. Η ανασκόπηση ξεκινά με μια σύντομη περιγραφή των μονοδιάστατων μοντέλων της γονεϊκής συμμετοχής που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων ετών, ακολουθούμενη από μια συζήτηση για τα μοντέλα που έχουν δημιουργηθεί για να συλλάβουν ένα πιο πολυδιάστατο ορισμό της γονεϊκής συμμετοχής.

2.2.1 Μονοδιάστατα μοντέλα γονεϊκής συμμετοχής

Οι πρώιμοι ορισμοί και τα μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν την γονεϊκή συμμετοχή ήταν πολλά σε αριθμό και εστίαζαν στους κοινούς ρόλους και τις συμπεριφορές που ασκούν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι και στο σχολείο (Berger, 1991· Gordon, 1979· Honig, 1990). Πολλά από αυτά τα μοντέλα είναι μονοδιάστατα, δεδομένου ότι οι συμπεριφορές της γονεϊκής συμμετοχής μελετώνται σε μόνο ένα ή δύο περιβάλλοντα, με βάση είτε το σπίτι είτε το σχολείο. Σε ένα από αυτά τα πρώτα μοντέλα, ο Gordon (1979) περιέγραψε τις δραστηριότητες τις οποίες οι γονείς θα πρέπει να ασκούν όταν αλληλεπιδρούν με τα σχολεία των παιδιών τους. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν τους ρόλους του «δασκάλου», του ιθύνοντος, του εθελοντή, του ημιεπαγγελματία, του εκπαιδευτή ενηλίκων και του ενήλικα μαθητευόμενου (Gordon, 1979).

Η Alice Honig (1990), μελετώντας τη συμμετοχή των γονιών σε περιοχές της Νέας Υόρκης, κατηγοριοποίησε την γονεϊκή συμμετοχή σε επτά κατηγορίες που επικεντρώνονται στις ευκαιρίες μάθησης των γονιών εντός του σπιτιού. Οι επτά κατηγορίες είναι οι ακόλουθες: (α) επισκέψεις στο σπίτι (π.χ. ο δάσκαλος επισκέπτεται τους γονείς στα σπίτια τους και συνεργάζεται μαζί τους), (β) συνεδρίες γονέων-δασκάλων (π.χ. για την εκπαίδευση των γονέων), (γ) επισκέψεις στο σπίτι για διϋπηρεσιακές διασυνδέσεις, (δ) προβλεπόμενες από το πρόγραμμα επισκέψεις

στο σπίτι (π.χ. σε γονείς παιδιών που έχουν εγγραφεί σε προσχολικά προγράμματα), (ε) οι γονείς ως εκπαιδευτικοί (π.χ. για την κατανομή ευθυνών σε συνεταιριστικά νηπιαγωγεία ή με σκοπό την γονεϊκή εκπαίδευση), (στ) παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών από τους γονείς στο σπίτι μετά την επίσκεψη του δασκάλου, και (η) ολοκληρωμένα προγράμματα εκμάθησης (π.χ. σχεδιασμένα για την ευρύτερη εκπαίδευση των γονέων, που θα έχουν επίδραση σε όλη την οικογένεια) (Honig, 1990).

Το 1991, η Ευγενία Berger ανέπτυξε ομοίως έξι ρόλους που πίστευε ότι πρέπει να διαδραματίσουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι γονείς θα πρέπει να ασκούν επίσης τον ρόλο του «δασκάλου», να είναι παρατηρητές της εκπαίδευσης των παιδιών τους, να παρέχουν πόρους, να λειτουργούν ως εθελοντές, και ως φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι Henderson και Mapp (2002), μετά από εξέταση μιας σειράς μελετών σχετικά με τη γονεϊκή συμμετοχή στο στοιχειώδες επίπεδο, εντόπισαν επίσης συμπεριφοριστικές διαστάσεις (αναμετάδοση πληροφορίας και τροποποίηση της συμπεριφοράς) της γονεϊκής συμμετοχής στο σπίτι και στο σχολείο. Πολλές κοινές δραστηριότητες μεταξύ των μελετών περιλαμβάνουν εμπλοκή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι, παρατήρηση της μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών κατά τον χρόνο που βρίσκονται εκτός του σχολείου, επικοινωνία με τα παιδιά τους σχετικά με το σχολείο για το τι μαθαίνουν εκεί και συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις, όπως συνεδρίες γονέων-εκπαιδευτικών (Berger, 1991· Henderson και Mapp, 2002).

Οι Hill και Taylor (2004) όρισαν την γονεϊκή συμμετοχή ως εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες, όπως ο εθελοντισμός στο σχολείο, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι και η συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις, συναντήσεις και συνέδρια.

Πιο πρόσφατα, ο Domina (2005) με βάση την Εθνική Διαμήκη Έρευνα της Νεολαίας (National Longitudinal Survey of Youth) (Baker, Canada, Mott & Quinlan, 1993) χρησιμοποίησε έξι μεταβλητές συμπεριφοράς για τη μέτρηση της γονεϊκής συμμετοχής. Οι τέσσερις μεταβλητές συμπεριλαμβάνουν συμμετοχή των γονέων στις σχολικές συνεδρίες, συνεδρίες γονέων-εκπαιδευτικών, εθελοντισμό στην τάξη, και εθελοντισμό εκτός τάξης, όπως συνοδεία σε σχολικές εκδρομές. Με δύο άλλες

μεταβλητές, ο Domina (2005) μετρά τη συχνότητα με την οποία οι γονείς βοήθησαν και έλεγξαν τις εργασίες των παιδιών τους για το σχολείο.

Εν ολίγοις, πολλά από τα πλαίσια και τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για να περιγράψουν τη γονεϊκή συμμετοχή δίνουν έμφαση στις συμπεριφορές που συνδέονται με τη γονεϊκή συμμετοχή στο σπίτι ή στο σχολείο. Αυτά τα πλαίσια δεν περιλαμβάνουν μια ευρύτερη εννοιολόγηση των τρόπων που οι γονείς μπορούν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως πρακτικές επικοινωνίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Σε απάντηση σε αυτό το κενό στη βιβλιογραφία, διάφορα πλαίσια έχουν υποστηρίξει μια πιο πολυδιάστατη πτυχή της γονεϊκής συμμετοχής (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000).

2.2.2 Πολυδιάστατα μοντέλα γονεϊκής συμμετοχής

Ο Jeynes (2005) σε μια μετα-ανάλυση μελετών που διενήργησε, αμφισβήτησε την παραδοσιακή συμπεριφοριστική σύλληψη της γονεϊκής συμμετοχής. Εκτός από τις συμμετοχικές συμπεριφορές, ο Jeynes (2005) ανακάλυψε λεπτές και λιγότερο παγιωμένες μεταβλητές που επηρεάζουν την συμμετοχή των γονέων. Αυτές οι μεταβλητές περιλαμβάνουν πρακτικές επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες, τις προσδοκίες τους για τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, την προσέλευση και συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, και το γονεϊκό στυλ σε σχέση με τα συναισθήματα εμπιστοσύνης και προσήνειας στα πλαίσια της σχέσης γονέα-παιδιού.

Τα μεγέθη του αποτελέσματος που παράχθηκαν από την μετα-ανάλυση έδειξαν ισχυρή υποστήριξη για το πολυδιάστατο μοντέλο του Jeynes (2005). Τα ευρήματα του Jeynes (2005) είναι ιδιαίτερα χρήσιμα δεδομένου ότι υποδεικνύουν ποια είδη συμμετοχής των γονέων επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους. Ένα καθορισμένο μοτίβο που προέκυψε από την μελέτη του είναι ότι ορισμένες από τις πιο ισχυρές πτυχές της γονεϊκής συμμετοχής είναι μερικές από τις πιο λεπτές πτυχές της οικογενειακής υποστήριξης. Το γονεϊκό στυλ και οι προσδοκίες φάνηκε να έχουν μια ισχυρή σχέση με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών. Έτσι, δεν ήταν οι συγκεκριμένες ενέργειες όπως η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, ή η θέσπιση οικιακών κανόνων και ελέγχου των καθηκόντων των παιδιών που απέφεραν από μόνα τους ως μεγέθη τη στατιστικά σημαντική επίδραση. Πιθανότατα, οι μεταβλητές που αντανακλούν μια γενικότερη ατμόσφαιρα

συμμετοχής παρήγαγαν τα ισχυρότερα αποτελέσματα. Οι γονεϊκές προσδοκίες και το στυλ μπορούν να δημιουργήσουν μια εκπαιδευτικά προσανατολισμένη ατμόσφαιρα, η οποία δίνει στο παιδί την έννοια της υποστήριξης και πρότυπα προς μίμηση.

Οι Grolnick και Slowiaczek (1994) μελέτησαν τη γονεϊκή συμμετοχή ως προς την παροχή πόρων στο παιδί τους. Το μοντέλο τους ενσωματώνει τόσο αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές πτυχές της γονεϊκής συμμετοχής και διαφοροποιεί τη συνολική συμμετοχή των γονέων στη ζωή του παιδιού τους από τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση του παιδιού. Το μοντέλο περιλαμβάνει τρία είδη συμμετοχής, όπως (α) συμμετοχικές συμπεριφορές των γονέων, (β) προσωπική εμπλοκή και (γ) συμμετοχή στο γνωστικό και διανοητικό επίπεδο. Παραδείγματα συμπεριφορών συμμετοχής των γονέων μπορούν να περιλαμβάνουν εθελοντισμό στην τάξη ή συμμετοχή σε ανοιχτές ημερίδες επίσκεψης στο σχολείο.

Οι Grolnick και Slowiaczek (1994) θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες συμμετοχικές συμπεριφορές παρέχουν στον γονέα πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την περαιτέρω μάθηση του παιδιού στο σχολείο. Επιπλέον, όπως πιστεύουν, οι δάσκαλοι μπορούν να παρακολουθήσουν την συμπεριφορά ενός μαθητή στην παρουσία των γονέων του. Η προσωπική συμμετοχή του γονέα συνεπάγεται συναισθηματική εμπλοκή των γονέων με το παιδί τους. Ένα παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι η αντίληψη του παιδιού ότι ο γονέας βρίσκει σημαντικό το σχολείο και απολαμβάνει το σχολείο αλληλοεπιδρώντας με αυτό. Τέλος, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν νοητικά και πνευματικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους με την παροχή σε αυτό εκπαιδευτικού υλικού, όπως βιβλία ή περιοδικά (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Η έκθεση των παιδιών σε αυτά τα υλικά θεωρείται ότι μειώνει το χάσμα μεταξύ σπιτιού και σχολείου και διευκολύνει στην εξάσκηση των δεξιοτήτων που χρειάζονται τα παιδιά στο σχολείο. Μέσα από αυτές τις κατηγορίες, οι συγγραφείς τόνισαν τη σημασία της αντίληψης και της εμπειρίας του παιδιού για τους πόρους που του παρέχονται από τους γονείς του. Για παράδειγμα, ένα παιδί θα πρέπει να επηρεάζεται από τους πόρους για να καταστεί δυνατή η συμμετοχή των γονέων (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Οι Hoover-Dempsey και Sandler (1997) ανέπτυξαν μια πολυδιάστατη θεωρία της γονεϊκής συμμετοχής που αναφέρεται συχνά από άλλες έρευνες. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι αποφάσεις των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των

παιδιών τους με βάση διάφορες δομές, περιλαμβάνουν την αντίληψη που οι ίδιοι έχουν για το ρόλο τους ως γονείς, την προσωπική αίσθηση της αποτελεσματικότητας που έχουν όταν βοηθούν τα παιδιά τους να πετύχουν στο σχολείο, και τις απαιτήσεις και τις ευκαιρίες που παρέχονται από το παιδί και το σχολείο για την συμμετοχή της οικογένειας. Η κατασκευή του ρόλου τους ως γονέων αναφέρεται στις προσδοκίες που η οικογένεια ή η κοινότητα έχει από αυτούς, στις προσδοκίες των γονέων για τη δική τους συμπεριφορά και στην πραγματική συμπεριφορά που ασκούν οι γονείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Οι γονείς πιστεύεται ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερη συμμετοχή όταν υπάρχουν προσδοκίες ότι η εμπλοκή τους θα έχει θετική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών τους και θετικό αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών τους. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι στόχοι και οι δράσεις των γονέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους βασίζονται στις αντιλήψεις των γονέων για τις δικές τους δυνατότητες. Με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς που έχουν μια ισχυρότερη αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας πιστεύεται ότι διατηρούν υψηλότερους ακαδημαϊκούς στόχους για τα παιδιά τους. Τέλος, τα επίπεδα της γονεϊκής συμμετοχής εξαρτώνται από το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι το παιδί τους και το προσωπικό του σχολείου του παιδιού τους θέλουν να συμμετέχουν. Αποτελεσματικές προσκλήσεις και αιτήματα για γονεϊκή συμμετοχή περιλαμβάνουν εκφράσεις των παιδιών για την σημασία ή τη χρησιμότητα για τη συμμετοχή των γονέων, ένα σχολείο με φιλόξενο κλίμα και δασκάλους, και γενικά συμπεριφορές που διευκολύνουν τη συμμετοχή των γονέων (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Τέλος, ο Epstein (1995) τόνισε τη σημασία των πιο αφηρημένων εννοιών και τον πολυδιάστατο τρόπο με τον οποίο οι γονείς μπορούν να συμμετάσχουν στην πρόωπη εκπαίδευση των παιδιών τους, στα πλαίσια της γονεϊκής συμμετοχής. Ο Epstein (1995) όρισε έξι διαστάσεις της γονεϊκής συμμετοχής από την οπτική του σχολείου. Ως εκ τούτου, δύο από τις διαστάσεις του Epstein (1995) αντανακλούν την συμμετοχή στο σπίτι και περιλαμβάνουν τους τρόπους που οι γονείς ανταποκρίνονται και καλύπτουν τις βασικές ανάγκες των παιδιών τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς συμμετέχουν για την παροχή ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τα παιδιά τους. Δύο ξεχωριστές διαστάσεις αφορούν επίσης τη σχολική συμμετοχή. Μία από αυτές τις κατηγορίες περιγράφει τα πρότυπα

επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας ενός παιδιού και το σχολείο, ως προς ειδικά εκπαιδευτικά θέματα, σχολικά προγράμματα και την σχολική πρόοδο.

Χωρίς απλά να υπογραμμίζει τον τρόπο επικοινωνίας των γονέων με τα σχολεία, ο Epstein (1995) παραθέτει επίσης την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς ως άλλη μια ευκαιρία για τους γονείς να συμμετάσχουν. Η άλλη μορφή της σχολικής συμμετοχής συνεπάγεται ενεργό εμπλοκή των γονέων στις μαθησιακές δραστηριότητες στο σχολείο, όπως ο εθελοντισμός και η ανταπόκριση στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να έχουν βοήθεια και στήριξη μέσα στην τάξη. Οι δύο τελευταίες διαστάσεις αφορούν την επιρροή των γονέων στις αποφάσεις πολιτικής του σχολείου που επηρεάζουν το σύνολο των μαθητών και τη συνεργασία των γονέων με την ευρύτερη κοινότητα. Μέσα σε αυτή την κατηγορία, οι γονείς μπορούν να παρουσιαστούν ως ηγέτες και εκπρόσωποι στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Σε συνεργασία με την κοινότητα, ο ρόλος των γονέων μπορεί να περιλαμβάνει τον εντοπισμό των πόρων και των υπηρεσιών που μπορεί να παρέχει η κοινότητα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων και λειτουργιών (Epstein, 1995).

Ενώ πολλά προηγούμενα μοντέλα εστιάζουν σε ένα ή δύο περιβάλλοντα, το μοντέλο του Epstein (1995) επεκτείνει τον κοινό ορισμό της συμμετοχής του γονέα και περιλαμβάνει πολυδιάστατες πτυχές, όπως πρότυπα αμοιβαίας και δυναμικής επικοινωνίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου, καθώς και τον αντίκτυπο που μπορούν να έχουν οι γονείς στο επίπεδο λήψης των αποφάσεων. Το 2000, οι Fantuzzo, Tighe και Childs δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο γονεϊκής συμμετοχής με βάση τις μελέτες του Epstein (1995), που εστιάζει σε έξι κατηγορίες επιρροής, που είναι οι ακόλουθες: (α) γονεϊκή συμπεριφορά, (β) επικοινωνία, (γ) εθελοντισμός, (δ) εκμάθηση στο σπίτι, (ε) διαδικασία λήψης αποφάσεων και (στ) συνεργασία εντός της κοινότητας. Αυτή η κλίμακα ήταν το πρώτο μέτρο των πολυδιάστατων επιπέδων γονεϊκής συμμετοχής, καθώς προηγούμενες κλίμακες χαρακτηρίζονταν από έναν μικρό αριθμό παραγόντων που οριοθετούσαν τη γονεϊκή συμμετοχή σε περιορισμένα περιβάλλοντα (Fantuzzo Tighe & Childs, 2000).

Οι πληροφορίες που παρέχονται παραπάνω προτείνουν έμφαση στις πολυδιάστατες πτυχές της γονεϊκής συμμετοχής που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών, πέρα από τις συμπεριφορές που παρουσιάζονται αποκλειστικά μέσα στο

σπίτι ή στο σχολείο. Ως εκ τούτου, ο ορισμός της γονεϊκής συμμετοχής στην παρούσα μελέτη θα εστιάσει ομοίως στο πολυδιάστατο χαρακτήρα της, και θα υιοθετήσει τον ορισμό των Fantuzzo, Tighe & Childs (2000) σύμφωνα με το οποίο η γονεϊκή συμμετοχή εκφράζεται ως *η ενεργός εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες και συμπεριφορές στο σπίτι και στο σχολείο, προς όφελος των παιδιών σε σχέση με την μάθηση και την ανάπτυξη τους*.

2.3 Το σχολείο, το φύλο και η ηλικία των παιδιών ως παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους

Τα τελευταία χρόνια δίνεται όλο και περισσότερη έμφαση στη σχέση σχολείου και γονέων, ενώ αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης παιδαγωγών, ψυχολόγων και κοινωνιολόγων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006). Έρευνες που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο έχουν αποδείξει τη θετική σχέση μεταξύ σχολείου και γονικής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. (Coleman et al.,1966 · Lareau, 2000).

Το μεγαλύτερο μέρος της υπάρχουσας επιστημονικής βιβλιογραφίας για τη συμμετοχή των γονέων επικεντρώνεται στις γονικές συµμεταβλητές της συμμετοχής στο αυθόρμητο επίπεδο. (Coleman et al.,1966 · Fantuzzo et al., 2000 · Hoover-Dempsey & Sandler, 1997 · Lareau, 2000 · Manz et al., 2004). Η έρευνα, ωστόσο, προτείνει επίσης ότι οι γονείς προσαρμόζουν τη συμμετοχή τους σε πλαίσια, και υπάρχει μια μικρή βιβλιογραφία για το πώς η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο σχετίζεται με το ίδιο το **σχολείο**, την **ηλικία** και το **φύλο** του παιδιού (Jafarog, 2015). Η επιστημονική βιβλιογραφία για τα επίπεδα της γονεϊκής συμμετοχής τεκμηριώνει με συνέπεια τα ακόλουθα τρία τυποποιημένα γεγονότα: (α) η γονεϊκή συμμετοχή λαμβάνει ελαφρώς διαφορετικές μορφές για τα αγόρια και τα κορίτσια, (β) ο τύπος της γονεϊκής συμμετοχής αλλάζει με την πάροδο του χρόνου καθώς το παιδί μεγαλώνει και ο χρόνος που δαπανάται για τις δραστηριότητες άμεσης συμμετοχής μειώνεται, και, (γ) η γονεϊκή συμμετοχή αυξάνεται με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων, και επίσης την οικονομική ανάπτυξη της περιοχής που είναι το σχολείο (Guryan, Hurst, Kearney, 2008 · Lareau, 1987 · Sui-Chu & Willms, 1996 · Welsch & Zimmer, 2008).

2.3.1 Το σχολείο

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι πλέον βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν όχι μόνο την ανάπτυξη αλλά και τη σχολική επίδοση των μαθητών (Ponolina & Stanisic, 2007). Αποτελεί, λοιπόν, αδήριτη ανάγκη η συνεργασία των δύο παραγόντων με αδιάσπαστο σκοπό την οργανωμένη παροχή σωστής παιδείας και εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία. Συνεπώς, η ενθάρρυνση της ενεργούς γονεϊκής συμμετοχής τόσο από τη διοίκηση των σχολικών μονάδων όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθίσταται ουσιώδους σημασίας για την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που ενισχύουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών είναι πολύ καλοί γνώστες της παιδαγωγικής με εξίσου αποτελεσματικές διδακτικές δεξιότητες και σωστή συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Πρακτικές όπως η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τα τις δραστηριότητες που ακολουθούν στο σχολείο, οι συμβουλές για τον τρόπο μελέτης των παιδιών τους, εκτιμώνται από τους γονείς (Reynolds & Skilbeck, 1976).

Πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς αυτή θα πρέπει να είναι θετική και συνειδητοποιημένη. Η συστηματική και σωστή επικοινωνία και ενημέρωση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καλής συνεργασίας τους με τους γονείς (Νάκου, 2013) . Έτσι νιώθουν ασφαλείς για την εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά τους αλλά και πρόθυμοι να εμπλακούν στην εκπαίδευσή τους ουσιαστικά (Σταυρίδου, 2015).

Όσον αφορά στον παράγοντα σχολείο από πλευράς διοίκησης, η Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ (2009) έχει κατηγοριοποιήσει τα σχολεία ανάλογα με τις πολιτικές που ασκούν ώστε να ενεργοποιήσουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πρόκειται για μία κλιμακωτή κατηγοριοποίηση που ξεκινάει από την ελάχιστη παρέμβαση των γονέων και καταλήγει στη μεγαλύτερη δυνατή.

α) Σχολείο – Φρούριο: Η φιλοσοφία που ακολουθεί ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου είναι να προστατεύσει το σχολείο από όλες τις εξωτερικές παρεμβολές. Λειτουργεί αυτόνομα, λαμβάνοντας τις περισσότερες αποφάσεις η διεύθυνση του σχολείου. Επιπλέον, δεν αφήνει περιθώρια τόσο στους γονείς όσο και στην

ευρύτερη κοινότητα να συμμετάσχει σε σχολικές δραστηριότητες και δεν προβλέπει κάποια τηλεφωνική επαφή με τους γονείς. Για το σχολείο φρούριο οι όποιες συναντήσεις με τους γονείς γίνονται με ραντεβού τα οποία αποφασίζονται μόνο από το σχολείο. Επίσης, οι γονείς λαμβάνουν ενημέρωση για τα παιδιά τους μόνο όταν το ζητήσουν κι αυτή μπορεί να μην είναι πάντα πλήρης. Η ευθύνη αποδίδεται αποκλειστικά στους γονείς όταν η απόδοση των μαθητών δεν είναι η επιθυμητή και τέλος η δράση γονέων και συλλόγων γονέων είναι ιδιαίτερα περιορισμένη με το σχολείο να μην είναι καν ενημερωμένο για τα δικαιώματα των γονέων. Είναι εμφανής συνεπώς η αποθάρρυνση των γονέων να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους κυρίως στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

β) Σχολείο των προκαθορισμένων - ελεγχόμενων προσκλήσεων : Αυτός ο τύπος σχολείου αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της εμπλοκής των γονέων, αλλά είναι αυτό που θα αποφασίσει σε ποιο βαθμό θα γίνεται. Παρέχει στους γονείς συμβουλές για το πώς να βοηθούν τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες στο σπίτι, αλλά περιορίζει αρκετά τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στο σχολείο και τους χρησιμοποιεί για συγκεκριμένες εργασίες που ορίζει το ίδιο το σχολείο. Γίνονται ενημερώσεις προς τους γονείς σχετικά με το τι μαθαίνουν τα παιδιά τους και αναγνωρίζονται τα δικαιώματά τους αλλά η χρησιμότητά τους αναγνωρίζεται κυρίως στη βοήθεια που παρέχουν στα παιδιά με τη μελέτη τους στο σπίτι. Κατά συνέπεια η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση περιορίζεται κυρίως στα πλαίσια του σπιτιού.

γ) Σχολείο «ανοιχτό στην οικογένεια» : Η φιλοσοφία του ανοιχτού στην οικογένεια σχολείου είναι η ουσιαστική και αποτελεσματική βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στο ίδιο το σχολείο και όχι μόνο στη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι. Έτσι, οι γονείς καλούνται να εκφράσουν τις ιδέες τους, να διαλεχθούν με τους μαθητές του σχολείου με βάση μια συγκεκριμένη ιδιότητά τους και γενικώς να συμμετέχουν ενεργά στη βελτίωση της σχολικής ζωής. Οι γονείς ενημερώνονται τακτικά μέσω συναντήσεων, φυλλαδίων και σημειώσεων για την πρόοδο και τη μάθηση των παιδιών τους. Οι σύλλογοι γονέων δρουν ενεργά στη σχεδίαση, τον προγραμματισμό και την εκπόνηση των δράσεων του σχολείου και έχουν λόγο στη λήψη αποφάσεων μέσω της συμμετοχής στους στο σχολικό συμβούλιο. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς ενός ανοιχτού στην οικογένεια

σχολείου εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

δ) Σχολείο προσανατολισμένο στη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα : Όχι μόνο οι γονείς αλλά ολόκληρη η κοινότητα συμμετέχει ενεργά ώστε να εξασφαλιστεί η σχολική επιτυχία και η κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους γονείς και με τη βοήθεια πολλές φορές της κοινότητας, αναπτύσσουν το όραμα του σχολείου για την εκπαίδευση και θέτουν υψηλούς μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους. Πέρα από τη συστηματική ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, έχουν τη δυνατότητα να λάβουν ενημέρωση και σχετικά με το σχολικό σύστημα. Ακόμη, μπορούν να συμμετέχουν στις εκπαιδεύσεις των εκπαιδευτικών και να παρακολουθήσουν σεμινάρια για το πώς θα βελτιώσουν μέσω της συμμετοχής τους, τη σχολική ζωή. Αδιαμφισβήτητα λοιπόν ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου δημιουργεί μια πολύ ευνοϊκή εικόνα στους γονείς για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τους παρακινεί να συμμετέχουν με τον πιο ενεργό τρόπο σε αυτή.

Πέρα από την κατηγοριοποίηση των σχολείων σχετικά με το πόσο ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, αξίζει να σημειωθεί και ότι ένα σχολείο με όμορφο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, βελτιώνει ακόμα περισσότερο τη διάθεση των γονέων για συμμετοχή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

2.3.1.1 Το οικονομικό υπόβαθρο των γονιών και το οικονομικό υπόβαθρο του σχολείου

Οι ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης συμφωνούν με την ισχυρή σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού ιστορικού των γονέων και των επιδόσεων των παιδιών (Pena, 2000). Ωστόσο, το πώς διαμορφώνεται η σχέση αυτή υπόκειται σε πολλές ερμηνείες. Η οικονομική βιβλιογραφία απέτυχε εν μέρει να διερευνήσει και να εξηγήσει τους μηχανισμούς μετάδοσης του ανθρώπινου κεφαλαίου από τους γονείς (Bradley, Caldwell, Elardo, 1977). Αντίθετα, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει επικεντρωθεί στη διαδικασία και περιγράφει με ακρίβεια τη συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού ιστορικού των γονέων και των επιπέδων της γονεϊκής συμμετοχής (Lareau, 1987 · Sui-Chu & Willms, 1996).

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, όπως μετράται από το επάγγελμα, τους μισθούς ή το γονεϊκό επίπεδο της εκπαίδευσης, συνδέεται θετικά με τη γονεϊκή συμμετοχή. Οι Welsch και Zimmer (2008) και ο Guryan και οι συνεργάτες του (2008), μεταξύ άλλων, τεκμηριώνουν ότι οι γονείς που είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και παίρνουν υψηλότερο μισθό διαθέτουν περισσότερο χρόνο για την άμεση φροντίδα των παιδιών τους, παρά το γεγονός ότι το ευκαιριακό κόστος τους είναι μεγαλύτερο. Τα τελευταία χρόνια, στις ΗΠΑ, οι εργαζόμενες μητέρες με πτυχίο κολεγίου δαπανούν περίπου 70% περισσότερο χρόνο φροντίδας για τα παιδιά τους από ότι εργαζόμενες μητέρες με λιγότερες σπουδές. Οι πατέρες με πτυχίο κολεγίου δαπανούν περισσότερο από το διπλάσιο του χρόνου για τη φροντίδα των παιδιών από πατέρες που εγκατέλειψαν το σχολείο πριν πάρουν πτυχίο Λυκείου (Guryan, Hurst, Kearney, 2008). Ως εξηγήσεις για τα αποτελέσματά τους, ο Guryan και οι συνεργάτες (2008) ανέφεραν τους παρακάτω λόγους: (α) η φροντίδα των παιδιών είναι ένα αγαθό πολυτελείας (οι ανώτερα μορφωμένοι γονείς έχουν μια ισχυρότερη προτίμηση να φροντίσουν τα παιδιά τους), (β) οι γονείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν χαμηλότερη ελαστικότητα υποκατάστασης μεταξύ των ιδίων και της αγοράς με βάση την παιδική μέριμνα. Έχουν, δηλαδή, μεγαλύτερη ανάγκη να φροντίσουν οι ίδιοι τα παιδιά τους από ότι να εμπιστευτούν άλλους να το πράξουν, και (γ) η απόδοση της επένδυσης στα παιδιά είναι υψηλότερη για τους ανώτερα μορφωμένους γονείς. Ωστόσο, οι υψηλότερες αποδόσεις δεν ενεργοποιούν αναγκαστικά υψηλότερες επενδύσεις, καθώς άλλα υποκατάστατα μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των γονιών, και έτσι αυτοί να μην νιώθουν τόσο πολύ την ανάγκη να συμμετέχουν στη σχολική ζωή των παιδιών τους, οπότε μέρος της εξήγησης ενδεχομένως να βρίσκεται στις διαφορετικές προτιμήσεις των γονέων.

Η κοινωνιολογική βιβλιογραφία, η οποία επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των σχολείων και των οικογενειών, παρέχει μια πλουσιότερη εξήγηση για την κοινωνικοοικονομική κλίση που συνδυάζει τους παράγοντες "ζήτησης" και "παροχής". Ο Laureau (1987) αναφέρει τρεις κοινωνιολογικές θεωρίες που συνδέουν τα ποικίλα επίπεδα συμμετοχής στο σχολείο με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Η θεωρία του "πολιτισμού της φτώχειας" υποδηλώνει ότι οι οικογένειες της εργατικής τάξης δεν εκτιμούν την εκπαίδευση τόσο πολύ όσο οι μεσαίες και αριστοκρατικές οικογένειες. Έπειτα, μια δεύτερη θεωρία καθιστά τα σχολεία υπεύθυνα για τη χαμηλότερη συμμετοχή των εργατικής τάξης οικογενειών: σύμφωνα με αυτήν την «θεσμική»

θεωρία, τα σχολεία είναι πιο φιλόξενα στις οικογένειες μεσαίων τάξεων και κάνουν διακρίσεις ενάντια στις εργατικής τάξης οικογένειες (Bakker, Denessen, & Brus-Laeven, 2007). Τέλος, μια τρίτη προοπτική πηγάζει από το έργο του Bourdieu (Bourdieu, 1980) για το πολιτιστικό κεφάλαιο και υποστηρίζει ότι τα σχολεία είναι σε μεγάλο βαθμό ιδρύματα μεσαίας τάξης με αξίες της μεσαίας τάξης, τα αιτήματά τους για τη γονεϊκή συμμετοχή είναι φορτωμένα με τις κοινωνικές και πολιτιστικές εμπειρίες της πνευματικής και οικονομικής ελίτ και ως εκ τούτου είναι καλά αποδεκτά από τα παιδιά και τους γονείς από την ανώτερη και μεσαία τάξη. Για παράδειγμα, στην επικοινωνία του με τους γονείς το σχολείο υιοθετεί τη γλωσσική δομή και τη σύνταξη που εμφανίζεται να καλωσορίζει τους γονείς της μεσαίας τάξης αλλά γίνεται αντιληπτή με ανησυχία από τους εργατικής τάξης γονείς. Ο Crozier (1997), απεικονίζει το είδος των τριβών που μπορούν να υπάρχουν μεταξύ ενός γονέα από την εργατική τάξη με τη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου. Η θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου δίνει έμφαση στους ρόλους τόσο των σχολείων όσο και των γονέων, μέσα από τις δομές της τάξης που ενσωματώνονται στο σπίτι και τη σχολική ζωή.

Τέλος, οι Deslandes και Bertrand (2004) δείχνουν πώς τα ψυχολογικά κατασκευάσματα που παρακινούν τη συμμετοχή εμπειρικά σχετίζονται με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση. Ειδικότερα, τα χρόνια σχολικής εκπαίδευσης που ολοκλήρωσαν οι γονείς συνδέονται με την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους για να βοηθήσουν το παιδί τους να πετύχει στο σχολείο.

Μια ενδιαφέρουσα πτυχή της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση διερευνά την ύπαρξη συνδράσεων στα επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής. Οι Sui-Chu and Willms (1996) χρησιμοποιούν τη διαμήκη μελέτη της Εθνικής Εκπαίδευσης των ΗΠΑ για να εξετάσουν τα μοτίβα μεταβολής της γονεϊκής συμμετοχής σε επίπεδο κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, τόσο μεταξύ όσο και εντός των σχολείων. Δείχνουν ότι το μεγαλύτερο μέρος της μεταβολής της γονεϊκής συμμετοχής πραγματοποιείται εντός των σχολείων. Οι συγγραφείς δείχνουν επίσης ότι η μέση κοινωνικο-οικονομική κατάσταση ενός σχολείου εμφανίζει μια θετική σύνδεση με τα επίπεδα της γονεϊκής συμμετοχής, εκτός από την ατομική κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονιών, παρέχοντας στοιχεία σύγκρισης μεταξύ παιδιών από οικογένειες με παρόμοια οικονομική κατάσταση. Αυτά τα

ευρήματα αντικατοπτρίζουν και αυτά των Patacchini και Zenou (2007) για το Ηνωμένο Βασίλειο.

Μία δεύτερη πτυχή της έρευνας αυτής διερευνά κατά πόσο η απόδοση της γονεϊκής συμμετοχής διαφέρει με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Μέχρι σήμερα, ωστόσο, υπάρχουν μόνο στοιχεία συσχέτισης σε αυτό το σημείο. Αρκετοί συγγραφείς έχουν δείξει, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της μελέτης της Εθνικής Εκπαίδευσης των ΗΠΑ, ότι η συσχέτιση της συμμετοχής με την ακαδημαϊκή επίδοση, οι απουσίες ή εγκατάλειψη είναι ισχυρότερες για τις οικογένειες με υψηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση (McNeal, 2001), για τους λευκούς, και γενικότερα για τα παραδοσιακά ευνοημένα τμήματα της αμερικανικής κοινωνίας (McNeal, 2001 · Simone, 1999). Ωστόσο, καμία από αυτές τις μελέτες δεν συνεκτιμά την ενδογένεια των αποφάσεων το κατά πόσον δηλαδή η επιλογή των γονέων για συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι συνειδητή ή όχι.

2.3.2 Το φύλο των παιδιών

Ο παράγοντας φύλο παίζει επίσης ρόλο στο βαθμό ενασχόλησης των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο Muller (1998), για παράδειγμα, δείχνει, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία από τη διαμήκη μελέτη της Εθνικής Εκπαίδευσης των ΗΠΑ, ότι οι γονείς συμμετέχουν ελαφρώς διαφορετικά στη σχολική ζωή των αγοριών και των κοριτσιών τους, σε τρόπους που είναι συνεπείς με την ευρύτερη επιστημονική έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση. Οι γονείς είναι πιο περιοριστικοί με τα κορίτσια, αλλά μπορεί να απαιτούν μεγαλύτερη πειθαρχία από τα αγόρια. Χρησιμοποιώντας τα γαλλικά στοιχεία, οι Duru-Bellat και Jarousse (1996) παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές για την προσδοκία των γονέων για την εκπαιδευτική σταδιοδρομία των αγοριών και των κοριτσιών τους, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά και τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Όπως έχει διαπιστωθεί και από έρευνες, τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική απόδοση από τα αγόρια (Buchmann, & Dalton, 2002). Κι ενώ τα κορίτσια έχουν υψηλότερους βαθμούς στα διαγωνίσματα, τα αγόρια είναι πιο δυνατοί μαθητές στη Φυσική και τα Μαθηματικά. Συνεπώς, οι διαφορές της σχολικής απόδοσης που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα οφείλονται και σε διαφορές στις προσδοκίες αλλά και στην ενασχόληση των γονέων (Bouffard & Weiss, 2008). Και παρά το ότι οι απόψεις των ερευνητών δίστανται (Buchmann, & Dalton, 2002 ·

Simon, 2004), η πιο ατίθαση συμπεριφορά των αγοριών γενικώς οδηγεί και στη μικρότερη ενασχόληση των γονέων μαζί τους (Simon, 2004).

2.3.3 Η ηλικία των παιδιών

Η ηλικία των παιδιών επηρεάζει αισθητά το βαθμό εμπλοκής των γονιών στην εκπαίδευσή τους. Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο αλλάζει με την πάροδο του χρόνου, καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, ανταποκρινόμενοι στις μεταβαλλόμενες ανάγκες τους και στο νέο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον (Bouffard & Weiss, 2008). Οι πρακτικές γονεϊκής συμμετοχής που παρέχουν άμεση εκπαίδευση και υποστήριξη είναι πιο διαδεδομένες στα έτη του δημοτικού σχολείου (Simon, 2004). Ο Gouyon (2004) αναφέρει, για τη Γαλλία, ότι η συμμετοχή μειώνεται σταθερά με την ηλικία. Ταυτόχρονα, οι λιγότερο πρακτικές μορφές συμμετοχής (π.χ., παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης και προόδου, συζήτηση σχεδίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και διατήρηση υψηλών προσδοκιών) γίνονται πιο συχνές στην εφηβεία (Catsambis & Garland, 1997).

Αυτά τα μοτίβα μπορούν να ερμηνευτούν, από την άποψη των μεταβλητών της ψυχολογικής διαδικασίας, καθώς αντικατοπτρίζουν διαφορετικές κατανοήσεις των γονεϊκών ρόλων, όχι μόνο με βάση το φύλο των παιδιών αλλά και σε σχέση με την ηλικία τους. Η αλλαγή λόγω της ηλικίας του παιδιού μπορεί να σχετίζεται επίσης με τα μειωμένα επίπεδα πρόσκλησης των ίδιων των παιδιών ή του σχολείου προς τους γονείς να συμμετέχουν, καθώς και μια γενική μείωση της αίσθησης της αποτελεσματικότητας, όταν τα παιδιά εισέρχονται στην εφηβεία (Catsambis & Garland, 1997).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με μια ομάδα ερευνητών (Hornby & Lafaele, 2011· Polovina & Stanisic, 2007 · Simon, 2004) η ενασχόληση των γονέων μειώνεται προοδευτικά όσο το παιδί μεγαλώνει μέχρι να φτάσει στα κατώτατα επίπεδα εμπλοκής, στην περίοδο της εφηβείας. Η απόκτηση ανεξαρτησίας αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της εφηβείας με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν ή και να αντιδρούν στην εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Δε συμβαίνει το ίδιο όμως και με την εμπλοκή των γονέων με τη μελέτη τους στο σπίτι, την οποία πολλές φορές και επιζητούν αλλά και τους συμβουλεύονται για σχολικά θέματα κοινωνικού επιπέδου.

Πιο έντονη συνεπώς είναι η ηλικία των 6-12 ετών που τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό. Απώτερος σκοπός της πιο θερμής ενασχόλησης των γονέων σε αυτή την ηλικία, πέρα από το νεαρό της ηλικίας τους που το απαιτεί, είναι το γεγονός ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τη βάση για την ακαδημαϊκή τους πορεία και την επίτευξη ενός επιτυχημένου μέλλοντος (Hornby & Lafaele, 2011 · Polovina & Stanisi, 2007 · Simon, 2004).

Άλλη έρευνα (Spodek, 1972), αποδεικνύει ότι η ενασχόληση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών είναι περιορισμένη σε ηλικίες 2-4, ενώ ενισχύεται όταν το παιδί πηγαίνει στο νήπιο (ηλικίες στα 4-6). Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι η έντονη αντίδραση των παιδιών στην μικρότερη ηλικία, όταν τα παιδιά είναι αρκετά απασχολημένα με το παιχνίδι, με συναισθήματα που δεν μπορούν να διαχειριστούν, καθώς και να εκφράσουν. Εν αντιθέσει, όταν το παιδί εισέρχεται στο νηπιαγωγείο οι γονείς αισθάνονται την ανάγκη να προετοιμάσουν κατάλληλα το παιδί για το σχολείο και το παιδί με τη σειρά του είναι πιο δεκτικό, αλλά και περίεργο απέναντι στη μάθηση (Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch, & Calkins, 2011).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά στην ηλικία των 4-6 αρχίζουν τις ερωτήσεις. Ότι τους φαίνεται περίεργο και ενδιαφέρον, θέλουν να το κατανοήσουν. Ζητούν απαντήσεις από τους γονείς, από το σχολείο, γιατί γίνεται αυτό, από πού προέρχεται από πού γίνεται (Jowett & Baginsky, 1988). Έτσι, ο γονιός προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα του παιδιού πιστεύοντας ότι συμβάλλει στην ανατροφή και τη μόρφωση του παιδιού εποικοδομητικά, ενεργά και συστηματικά αφού οι ερωτήσεις δε σταματούν (Fields, Smith, Bass, & Lugaila, 2001).

Ομοίως, υπάρχει η άποψη ότι η συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των νηπίων (σε ηλικίες 4-6) είναι υπερβολική, πιέζοντας τα παιδιά σε εξαιρετικό βαθμό (Spodek, 1972). Υπάρχει μία τάση τα τελευταία χρόνια να ενθαρρύνεται η μάθηση σε όλο και πιο μικρές ηλικίες (Kellaghan, Sloane, Alvarez & Bloom, 1993). Διαδίδονται όλο και περισσότερες ιδέες και τεχνοτροπίες για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που ενισχύουν τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών όπως το λεξιλόγιο, τη μνήμη, την προσοχή, την κίνηση. Η αγωνία κι η βιασύνη των γονιών να δουν την πρόοδο σε όλα τα παραπάνω, συχνά οδηγεί τους γονείς στο να μεγεθύνουν το ρόλο τους ως γονείς - δάσκαλοι ξεχνώντας ότι η μάθηση είναι διασκέδαση από μόνη της στα παιδιά, ειδικά δεδομένης της προαναφερόμενης περιέργειας των νηπίων (Krogh & Slentz, 2001).

Οι γονείς, λοιπόν, προσπαθούν να ελέγξουν την εκπαίδευσή τους, ενώ η μάθηση δεν θα έπρεπε να έχει καταναγκαστικό χαρακτήρα σε καμία ηλικία, πόσο μάλλον στη νηπιακή όπου η αγάπη για μάθηση είναι έμφυτη και έρχεται αβίαστα (Laevers, 1997). Τα παιδιά, ειδικά στις υπό μελέτη ηλικίες, μαθαίνουν συνεχώς νέα πράγματα, δεξιότητες, λέξεις. Ακόμα κι αν δεν είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν ή να αποδειχθούν, άλλωστε στις ηλικίες αυτές τα παιδιά δεν παίρνουν βαθμούς, δεν ελέγχονται στα μαθήματά τους και δεν έχουν ασκήσεις και εργασίες για το σπίτι, δε σημαίνει ότι δε συμβαίνουν (Blankson, et al., 2011).

Αυτό που επίσης παρατηρείται είναι ότι στα πλαίσια της εκπαίδευσης των παιδιών τους, οι γονείς φαίνεται να ξεχνάνε ή να παραβλέπουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, βάζοντας σε προτεραιότητα δικές τους προσδοκίες και την εξυπηρέτηση αυτών (Landy, 2009).

Η παρούσα εργασία αφορά την επίδραση της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό κρίνεται σημαντική η αναφορά στην ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών στην προσχολική ηλικία, πριν να επιχειρηθεί η σύνδεσή τους με την γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευσή τους.

2.4 Θεωρίες και τομείς ανάπτυξης και μάθησης κατά την προσχολική ηλικία

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια περίοδο με τεράστιες ευκαιρίες για ενεργό διερεύνηση και ερμηνεία των εμπειριών που μπορεί να έχει ένα παιδί (National Council for Curriculum and Assessment, 2004). Η ενεργός μάθηση που επιτυγχάνεται από την άμεση συμμετοχή των παιδιών στην επιδίωξη των προσωπικών τους ενδιαφερόντων και στόχων, με διάφορους τρόπους (π.χ. ατομικά, σε ζεύγη ή σε ομάδες), τους δίνει την αίσθηση του κόσμου γύρω τους και συμβάλει στην ολιστική ανάπτυξή τους στο συγκεκριμένο εξελικτικό στάδιο.

Θα πρέπει ωστόσο να διευκρινιστεί ότι ο διαχωρισμός της ανάπτυξης της συναισθηματικής ωριμότητας από τις κοινωνικές ικανότητες ή τις γλωσσικές ικανότητες ή τη γνωστική λειτουργία είναι μια τεχνητή κατηγοριοποίηση μιας κατά τα άλλα ενιαίας διαδικασίας, εφόσον όλες οι πτυχές της ανθρώπινης ανάπτυξης είναι

αλληλένδετες. Είναι λοιπόν σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι υπάρχει διασύνδεση των επιμέρους πτυχών από τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού. Όταν ένα παιδί μαθαίνει να μιλά αναπτύσσει ταυτόχρονα τις κοινωνικές, συναισθηματικές, νοητικές και σωματικές του ικανότητες (Rich & Drummond, 2006). Παρ' όλα αυτά, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της ανθρώπινης ανάπτυξης δυσχεραίνει τη διερεύνησή της, ιδιαίτερα όταν αυτή επιχειρείται σε εξίσου σύνθετα περιβάλλοντα όπως το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συνεπώς, η διατύπωση των επιμέρους κατηγοριών επιτρέπει τη διερεύνηση και τον σχολιασμό συγκεκριμένων πτυχών της ανάπτυξης, σε σχέση με άλλες παραμέτρους που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο (π.χ. η γονεϊκή συμμετοχή), χωρίς βέβαια να καταργεί τον ολιστικό και ισόρροπο χαρακτήρα της ανάπτυξης.

Ο Piaget (όπ. αναφ. στο Wood, 1998) υποστήριζε ότι όλα τα παιδιά περνούν από μια σειρά από αναπτυξιακά στάδια πριν αυτά αποκτήσουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται, να σκέφτονται και να κατανοούν με ώριμους ορθολογικούς όρους. Οι Piaget και Inhelder (1969) ισχυρίστηκαν ότι ο βασικός χαρακτήρας των ανθρώπινων όντων είναι η ικανότητα τους να δημιουργήσουν τη γνώση μέσω της προσαρμογής τους στο περιβάλλον. Έτσι, μέσω της αφομοίωσης και διαχείρισης ένα παιδί περνά μέσα από μια συνεχή διαδικασία γνωστικής αυτοδιόρθωσης. Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι μια καλύτερη αίσθηση της ισορροπίας. Η ισορροπία είναι θεμελιώδους σημασίας για την μάθηση (Krogh & Slentz, 2001). Άρα, είναι σημαντικό για ένα παιδί να αναπτύσσονται ισόρροπα οι κοινωνικές, συναισθηματικές, νοητικές και σωματικές του ικανότητες (Rich & Drummond, 2006).

Οι πρώιμες μαθησιακές εμπειρίες υποδαυλίζουν τη φαντασία των παιδιών και την ανάγκη τους να κατανοήσουν αυτά που συμβαίνουν γύρω τους. Αυτός ο τύπος μάθησης παρουσιάζεται σε καθημερινές περιστάσεις, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες οι οποίες έχουν σημασία για αυτά (Rich & Drummond, 2006). Κατά τον σχεδιασμό μιας κλίμακας συμμετοχής για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, ο Laevers (1997) προσδιόρισε σημάδια ατομικής ενεργούς αλληλεπίδρασης, όπως συγκέντρωση, ενέργεια, πολυπλοκότητα και δημιουργικότητα, έκφραση του προσώπου και ψυχραιμία, επιμονή, ακρίβεια, χρόνο αντίδρασης, λεκτική έκφραση και ικανοποίηση. Τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στη μάθησή τους, που θα πρέπει να είναι πραγματική και ουσιαστική (Berk, 2002 · Bowman, Donovan & Burns, 2001· Crowther, 2006· Hatch, 2005· Neuman, Copple &

Bredenkamp, 2000). Είναι σημαντικό λοιπόν μια κλίμακα να προσδιορίζει κατά πόσο οι κοινωνικές, συναισθηματικές, νοητικές και σωματικές ικανότητες αναπτύσσονται ισόρροπα και κατά πόσο τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αυτή.

Οι αντιλήψεις σχετικά με την ανάπτυξη του ανθρώπου ενσωματώνονται στις αρχές και την εφαρμογή της θεωρίας που αποκαλείται «Το συνεχές της ανάπτυξης» (The Continuum of Development) (Bowman, Donovan & Burns, 2001). Το αναπτυξιακό αυτό μοντέλο περιγράφει προβλέψιμες ακολουθίες της ανάπτυξης εντός των ευρύτερων τομέων της. Βοηθά τους επιστήμονες που μελετούν την πρώιμη παιδική ηλικία να παρατηρήσουν και να καταγράψουν αναδυόμενες δεξιότητες των παιδιών, με βάση την κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών. Ο πρωταρχικός σκοπός της θεωρίας αυτής είναι η χρήση των πληροφοριών για να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα σπουδών που να έχει νόημα για μεμονωμένα παιδιά, αλλά και ομάδες παιδιών, καθώς η θεωρία αυτή είναι θεμελιωμένη στην κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού. Το μοντέλο, ωστόσο, δεν αποτελεί ένα εργαλείο για την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών σύμφωνα με μια σειρά από μετρήσιμα αποτελέσματα, αλλά ούτε ένα εργαλείο ανίχνευσης για τον εντοπισμό αναπτυξιακών δυσκολιών. Είναι μια βάση για παρατήρηση και συζήτηση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών, ενώ περιγράφει τις προβλέψιμες εξελίξεις στις κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές, γνωστικές και σωματικές δεξιότητες σε μικρά παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες, τις εμπειρίες, τα δικαιώματα των παιδιών, καθώς και τις ανάγκες τους (Berk, 2002· Bowman, Donovan & Burns, 2001· Crowther, 2006· Hatch, 2005· Neuman, Copple & Bredenkamp, 2000).

2.4.1 Τομείς ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία

Κάθε τομέας ανάπτυξης, από τη γέννηση έως την προ-δημοτική ηλικία, διέπεται από βασικές δεξιότητες που επιτυγχάνονται σε ξεχωριστές ηλικίες και φάσεις, ενώ ενισχύονται πολλές φορές από τα ερεθίσματα που δίνονται στο σπίτι (Landy, 2009). Οι Coleman, West και Gillis (1999) χωρίζουν τους τομείς ανάπτυξης και εκμάθησης κατά την προσχολική ηλικία σε επτά: (α) αντιληπτικός και κινητικός τομέας, (β) αυτοδιαχείριση, (γ) κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας, (δ) μαθηματική ικανότητα, (ε) ανάγνωση και γραφή, (στ) δεκτική γλώσσα και (η) εκφραστική γλώσσα. Κάθε τομέας αξιολογείται με 10 παραμέτρους. Οι τομείς και οι παράμετροι αναλύονται στη συνέχεια.

2.4.1.1 Αντληπτικός και κινητικός τομέας

Ο αντληπτικός και κινητικός τομέας περιλαμβάνει λεπτές και αδρές κινητικές ικανότητες, συντονισμό, ενσωμάτωση των κινητικών δεξιοτήτων και της όρασης (π.χ. συντονισμό χεριού-ματιού), αισθητηριακή ολοκλήρωση, οπτική μνήμη (π.χ., ανάκληση οπτικών λεπτομερειών) και απτική ικανότητα (π.χ., διερεύνηση υλικών από διαφορετικές υφές, όπως πλαστελίνη και λαδομπογιά). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν για τα μέλη του σώματός τους εξερευνώντας και δοκιμάζοντας τις δυνάμεις τους, ενώ οι ικανότητές τους αυξάνονται με μεγάλο ρυθμό (Dosman & Andrews, 2009). Χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους ανακαλύπτουν το περιβάλλον τους και παράλληλα αναπτύσσουν την αντληπτική τους ικανότητα μέσω εμπειριών και γνώσεων, που θα αποτελέσουν τις βάσεις για τη μετέπειτα ανάπτυξή τους (Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch & Calkins, 2011). Οι παραπάνω παράμετροι σχετίζονται και με τα ερεθίσματα και τις παροτρύνσεις που παρέχουν οι γονείς με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Green, 1994). Ως πιο σημαντικό ερέθισμα θεωρείται ο έπαινος όταν το παιδί κατακτά μία νέα δεξιότητα καθώς και η παρότρυνση των παιδιών να εξερευνούν το περιβάλλον τους μόνα τους, υπό τη στενή επιτήρηση των γονέων. (Oldershaw, 2012).

Οι 10 παρατηρήσιμες δεξιότητες και συμπεριφορές αυτού του τομέα είναι: (α) ταχύτητα και ευελιξία, (β) ισορροπία, (γ) συντονισμός χεριών και ματιών, (δ) συντονισμός μεγάλων μυϊκών ομάδων, (ε) κράτημα μολυβιού ή κουταλιού, (στ) αίσθηση της κατεύθυνσης, (ζ) αντιγραφή με μολύβι, (η) σχεδιασμός απλών σχημάτων (π.χ., κύκλος, τετράγωνο), (θ) εξερεύνηση υλικών με διαφορετικές υφές (π.χ. ζωγραφική, άμμος, πηλός, κόλλα, ζύμη), και, (ι) δεξιότητες ένδυσης (π.χ., φερμουάρ, κουμπιά, παπούτσια, κάλτσες) (Coleman, West & Gillis, 1999).

Μέχρι τη στιγμή που ένα παιδί προσχολικής ηλικίας θα εισέλθει στο νηπιαγωγείο, θα πρέπει να έχει τον έλεγχο αυτών των πραγμάτων που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία και να ενδιαφέρεται για υλικά και σχέδια κατάλληλα για την ηλικία του (Stenhouse, 2003).

2.4.1.2 Αυτοδιαχείριση

Στον τομέα της αυτοδιαχείρισης περιλαμβάνονται οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, καθυστερημένης ικανοποίησης, παρορμητικότητας, κατανόησης των συνεπειών των

πράξεων, δεξιοτήτων αυτοβοήθειας, ενθύμηση ρουτίνων, εκζήτηση βοήθειας όταν αυτή χρειάζεται, προσεγμένες συμπεριφορές, εργασιακές συνήθειες και ανταπόκριση σε μαθησιακές καταστάσεις. Οι 10 παρατηρήσιμες δεξιότητες και συμπεριφορές αυτού του τομέα είναι: α) προσαρμογή στις αλλαγές στην ρουτίνα, (β) εφαρμογή του καθημερινού προγράμματος στην τάξη ή στο σπίτι, (γ) ομαλή μετάβαση από μία δραστηριότητα σε μια άλλη, (δ) συνέπεια στη συμπεριφορά ή τη διάθεση, (ε) κατανόηση των συνεπειών μιας συμπεριφοράς (π.χ., ανταλλαγή, χτύπημα σε ένα άλλο παιδί), (στ) χρήση προγραμματισμού πριν από τις δραστηριότητες, (ζ) επιμονή στην συνέχιση δύσκολων εργασιών (η) προσοχή κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων, (θ) χρήση λέξεων για τη λύση προβλημάτων με συνομήλικους, και (ι) συγκέντρωση για σύντομες χρονικές περιόδους (Coleman, West & Gillis, 1999).

Αρκετή έμφαση δίνεται και στην αυτοδιαχείριση των δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία σηματοδοτεί την ετοιμότητα τους να πάνε νηπιαγωγείο, και την ανταπόκρισή τους στο μαθησιακό περιβάλλον. Στο τελευταίο έτος προσχολικής ηλικίας τους, τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να περιμένουν για κάτι που θέλουν (να αντισταθούν δηλαδή στην παρόρμηση να αντιδράσουν όταν τα πράγματα δεν βαίνουν όπως αυτά επιθυμούν) και να κατανοούν ότι υπάρχουν συνέπειες για τις πράξεις τους (Glascoe & Leew, 2010). Θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την καθημερινή ρουτίνα, ιδίως όταν πρόκειται για τις ώρες του σχολείου, και την κατανόηση ότι ορισμένες ώρες είναι για συγκεκριμένες δραστηριότητες (Oldershaw, 2002). Η ανάπτυξη της αυτο-διαχείρισης τους θα εξυπηρετήσει τα παιδιά όταν μπαίνουν στο νηπιαγωγείο, καθώς θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμοστούν σε μια νέα ρουτίνα, νέο δάσκαλο, και ένα πιο αυξημένο φόρτο εργασίας (Coleman, West & Gillis, 1999).

Συχνά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, επειδή περνούν διάφορα και έντονα αναπτυξιακά στάδια, αισθάνονται ότι δεν έχουν τον έλεγχο της ζωής τους, αδυνατώντας να επιτύχουν τις συμπεριφορές-στόχους που τίθενται τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Wehmeyer & Schalock, 2001). Για να προαχθεί ο αυτοέλεγχος των συναισθημάτων αλλά και των δεξιοτήτων τους, καθοριστικό ρόλο παίζει η παρέμβαση τόσο των γονιών όσο και των δασκάλων, προκειμένου να γίνουν ξεκάθαροι οι στόχοι και να βοηθήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να τους επιτύχουν. Για την κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης και αυτοαξιολόγησης, σημαντικό είναι να αναπτυχθεί ένα αίσθημα ασφάλειας και

σιγουριάς στα παιδιά, το οποίο πρωταρχικά δημιουργείται από τους γονείς. (Dosman & Andrews, 2012).

2.4.1.3 Κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας

Στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα περιλαμβάνονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι φιλίες και το παιχνίδι, η σειρά, η αμοιβαιότητα, η αυτοέκφραση και τα συναισθήματα, η ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων, η συνεργασία, και η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες (Landy, 2009). Οι 10 παρατηρήσιμες δεξιότητες και συμπεριφορές αυτού του τομέα είναι: (α) η δημιουργία φιλιών, (β) η συνεργασία κατά το παιχνίδι με άλλα παιδιά, (γ) η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, (δ) η σειρά στο παιχνίδι, (ε) η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (π.χ., θυμωμένος, χαρούμενος, λυπημένος) (στ) η κατάλληλη έκφραση του θυμού, (ζ) η κατάλληλη έκφραση της απογοήτευσης, (η) η επίδειξη προσοχής ανεξάρτητα της παρουσίας ενηλίκων, (θ) η διατήρηση φιλιών, (ι) η ικανότητα να δείξει μια σειρά συναισθημάτων (π.χ. ευτυχισμένος, ανήσυχος, λυπημένος) (Coleman, West & Gillis, 1999).

Ο κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας επικεντρώνεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών και την ικανότητα τους να διαχειρίζονται και να ερμηνεύουν συναισθήματα και αντιδράσεις από τους άλλους συνομήλικους ή μεγαλύτερους (Dosman & Andrews, 2012). Αυτό περιλαμβάνει την επιθυμία των παιδιών και την ικανότητά τους να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες, ενώ επίσης να είναι σε θέση να κατανοήσουν την αμοιβαιότητα με τους συνομηλικούς τους και τη συνεργασία. Για το σκοπό αυτό, απαιτείται συνάμα, η ενθάρρυνση για ομαδικότητα από τους δασκάλους και από το σπίτι (Glascoe & Leew, 2012). Ομοίως, τα παιδιά αναμένεται να δείξουν μια μέση έως κανονική επιθυμία να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες της ομάδας και να παίξουν με τους συμμαθητές τους. Κρίσιμο είναι το στάδιο όταν το παιδί εισέρχεται στο δημοτικό σχολείο, καθώς αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνεται να συμμετέχει σε όλο και περισσότερες δραστηριότητες που αφορούν άλλους, που σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι στο ίδιο – ή κοντά στο – επίπεδο των άλλων μαθητών (Coleman, West & Gillis, 1999).

2.4.1.4 Μαθηματική ικανότητα

Στον τομέα μαθηματικής ικανότητας περιλαμβάνονται η σύγκριση ποσοτήτων, η αντιστοιχία ένα προς ένα, η έννοια του χαρακτηριστικού, η αναγνώριση απλών μοτίβων και ακολουθιών, ο χωροταξικός προσανατολισμός, η αντίληψη του χρόνου, η καταμέτρηση, η έννοια του αριθμού, η αναγνώριση των αριθμών και του ονόματος των αριθμών (Οικονομίδης, 2003).

Οι 10 παρατηρήσιμες δεξιότητες και συμπεριφορές αυτού του τομέα είναι: (α) ονοματολογία αριθμών, (β) μέτρηση με σωστή σειρά, (γ) κατανόηση της μία προς μία αναλογίας (π.χ., ένα μπισκότο \rightarrow ένα άτομο), (δ) καταμέτρηση αντικειμένων με ακρίβεια, (ε) προσδιορισμός της ομάδας αντικειμένων που έχει περισσότερα ή λιγότερα, (στ) καθορισμός αντικειμένου που έρχεται έπειτα σε ένα άλλο σε μία αλληλουχία ή σειρά, (ζ) προσδιορισμός ενός σχήματος που έρχεται έπειτα από ένα άλλο σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο (η) κατανόηση βασικών χρονικών αλληλουχιών (π.χ., πριν, μετά), (θ) κατανόηση της βασικής έννοιας του χρόνου (π.χ., χθες, σήμερα, αύριο) και (ι) κατανόηση των βασικών εννοιών του προσανατολισμού στο χώρο (π.χ., κάτω, πάνω, μπρος, πίσω, δίπλα) (Coleman, West & Gillis, 1999).

Τα νηπιαγωγεία έχουν αρχίσει την εισαγωγή μαθηματικών εννοιών όλο και νωρίτερα, με αποτέλεσμα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να εκτίθενται στα μαθηματικά και να καλλιεργούν τις μαθηματικές τους ικανότητες (Οικονομίδης, 2003). Ο πρώιμος τομέας των μαθηματικών δίνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε πράγματα όπως η σύγκριση, η αναγνώριση αριθμού και η ονοματοδοσία, ο χωροταξικός προσανατολισμός, και η καταμέτρηση. Για παράδειγμα, ένα παιδί προσχολικής ηλικίας πρέπει να έχει μια βασική κατανόηση με τι μοιάζει ένας αριθμός και ποιο είναι το όνομα ενός αριθμού, πράγματα επίσης όπως το πάνω-κάτω, και το μεγαλύτερος και μικρότερος. Οι εκπαιδευτικοί των παιδιών στην προσχολική ηλικία αναγνωρίζουν την απόδοσή τους σε αυτές τις δεξιότητες, αλλά και οι γονείς, μέσω της συμμετοχής τους στην εκπαίδευσή τους, πρέπει να δίνουν ερεθίσματα και να αντιλαμβάνονται την κατάκτηση ή μη της μαθηματικής τους ικανότητας για να μπορούν να δουν αν υπάρχουν σημάδια κάποιου προβλήματος. (Coleman, West & Gillis, 1999). Έρευνες, μάλιστα, αποδεικνύουν την ανάπτυξη των μαθηματικών ικανοτήτων των παιδιών, όταν οι γονείς τους διαβάζουν ιστορίες που χρησιμοποιούν την αριθμητική ή παίζουν διαδραστικά παιχνίδια με αριθμούς (Rossetti, 1990).

2.4.1.5 Ανάγνωση και γραφή

Στον τομέα ανάγνωσης και γραφής περιλαμβάνονται αναδυόμενες γραμματικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αναγνώριση του ήχου των γραμμάτων της αλφαβήτου, συλλαβών και καταλήξεων, γνώση του αλφαβήτου, ενδιαφέρον και γνώση για βιβλία και έντυπα, δεξιότητες προ-γραφής, αποκωδικοποίησης, και αναγνώρισης λέξεων (Παπαηλιού, 2005). Οι 10 παρατηρήσιμες δεξιότητες και συμπεριφορές αυτού του τομέα είναι: (α) ενδιαφέρον για την δραστηριότητα της ανάγνωσης, (β) ενδιαφέρον για το γράψιμο του ονοματεπωνύμου, (γ) αναγνώριση λέξεων (π.χ., «ΣΤΟΠ» πάνω στο σήμα του «στοπ»), (δ) γνώση του ονόματος των γραμμάτων, (ε) μάθηση των ήχων των γραμμάτων, (στ) προσδιορισμός του εάν δύο γράμματα ή λέξεις έχουν τον ίδιο ήχο, (ζ) παλαμάκια που ανταποκρίνονται στον αριθμό των συλλαβών μιας λέξης, (η) αναγνώριση λέξεων με ομοιοκαταληξία, (θ) γνώση των τμημάτων ενός βιβλίου, και (ι) ανάγνωση από αριστερά προς τα δεξιά, και από επάνω προς τα κάτω (Coleman, West & Gillis, 1999).

Όπως και με τα μαθηματικά, ο τομέας ανάγνωσης και γραφής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε αντίθεση με είκοσι πέντε χρόνια πριν, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διδάσκονται πλέον πώς να σχηματίσουν προτάσεις, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη τους από πολύ νεαρή ηλικία (Οικονομίδης, 2003). Για το λόγο αυτό, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναμένεται να έχουν μια γενική κατανόηση των ήχων, των συλλαβών, και του αλφαβήτου. Θα πρέπει επίσης να έχουν ενδιαφέρον να μάθουν για το γραπτό λόγο, και να είναι πρόθυμα να γράψουν ή να διαβάσουν εντός των ομάδων τους ή και από μόνα τους (Παπαηλιού, 2005). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να είναι σε θέση να μετρήσουν τις συλλαβές, να έχουν μια βασική γνώση ανάγνωσης (ανάγνωση από αριστερά προς τα δεξιά, και μέχρι τέλους), να αναγνωρίζουν τα γράμματα σύντομων λέξεων, και θα πρέπει να είναι σε θέση να γράφουν το όνομά τους (Coleman, West & Gillis, 1999).

2.4.1.6 Δεκτική γλώσσα

Η ανάπτυξη της γλώσσας είναι όμοια με την ανάπτυξη των άλλων συμπεριφορών και υπάγεται στους ίδιους νόμους μάθησης όπως η μίμηση και η μάθηση με συνειρμούς, μέσω των μηχανισμών της εξαρτημένης μάθησης (Cole & Cole, 2011).

Κατά την προσχολική περίοδο, η νοητική και η κοινωνική ζωή των παιδιών αλλάζει ολοσχερώς εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης της ικανότητας να κατανοούν αλλά και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Αν και μετά την ηλικία των 6 ετών τα παιδιά θα συνεχίσουν να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, με το πέρας της προσχολικής ηλικίας θα έχουν ήδη καταφέρει να χρησιμοποιούν ικανοποιητικά τη γλώσσα. Στην κατηγοριοποίηση της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας των Coleman, West και Gillis (1999) η ανάπτυξη της γλώσσας χωρίζεται σε 2 τομείς, το δεκτικό και τον εκφραστικό.

Στον τομέα δεκτικής γλώσσας περιλαμβάνονται οι δεξιότητες της ακοής και της κατανόησης ήχων, προφορικού λόγου, αναγνώριση και διάκριση των ήχων του περιβάλλοντος, συμπλήρωση αλληλουχίας ήχων, μετατόπιση ακουστικής προσοχής και ασκήσεων ακουστικής ακολουθίας. Οι 10 παρατηρήσιμες δεξιότητες και συμπεριφορές αυτού του τομέα είναι: (α) προσοχή στην ομιλία παρουσία θορύβου, (β) αναγνώριση κοινών ήχων του περιβάλλοντος, (γ) διάκριση ήχων ομιλίας, (δ) ανταπόκριση σε προφορικές αιτήσεις, (ε) ανάκληση φωνητικών οδηγιών, (στ) απαίτηση για επανάληψη προφορικής επικοινωνίας, (ζ) απαίτηση για αναδιατύπωση προφορικής επικοινωνίας, (η) εφαρμογή οδηγιών με τρία στάδια, (θ) εφαρμογή κινήσεων που συνοδεύονται από προφορικές οδηγίες, και (ι) ολοκλήρωση αλληλουχίας ήχων ή λεκτικών μοτίβων (π.χ., επαναλαμβανόμενα σε βιβλία) (Coleman, West & Gillis, 1999).

Η ανάκληση κοινών ήχων, η κατανόηση ακουσμάτων, η μετατόπιση της ακουστικής προσοχής, και η αναγνώριση των μοντέλων αποτελεί όλο και μεγαλύτερο μέρος της δεκτικής εκμάθησης της γλώσσας. Η δεκτική γλώσσα είναι η αντιμετώπιση του κατά πόσον ή όχι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να κάνει διαλογή των ήχων και να τους κατανοήσει, και να πει από πού μπορεί να προέρχονται οι ήχοι αυτοί. Το να μπορεί να είναι σε θέση να μετατοπίσει την προσοχή του από το ένα ηχείο στο άλλο παρουσιάζει μια αίσθηση της δεκτικής γλώσσας κατά την εργασία. Ωστόσο, τα παιδιά που δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν μια βασική συνομιλία, είναι λιγότερο πιθανό να χειριστούν το στρες που δημιουργείται εντός μίας σχολικής τάξης. Η εξασφάλιση ότι ένα παιδί είναι ικανό να συμμετέχει στη δεκτική γλώσσα νωρίς θα το βοηθήσει στη μετάβασή του από το προσχολικό στο σχολικό περιβάλλον (Coleman, West & Gillis, 1999).

2.4.1.7 Εκφραστική γλώσσα

Για να είναι σε θέση τα παιδιά να επικοινωνήσουν θα πρέπει να κατέχουν περισσότερα από τους κανόνες γραμματικής της γλώσσας και τα νοήματα των λέξεων. Η κατάκτηση αυτών των γνώσεων θα είχε μικρή αξία αν παράλληλα δεν κατακτούσαν και τις πραγματολογικές χρήσεις της γλώσσας, την ικανότητα δηλαδή να επιλέγουν τις κατάλληλες λέξεις και την κατάλληλη σειρά λέξεων για να εκφραστούν. Όσο αναπτύσσεται το λεξιλόγιο των παιδιών και κατακτούνται οι γραμματικοί και οι συντακτικοί κανόνες, αυξάνεται θεαματικά και ο αριθμός των ενεργειών τις οποίες μπορούν να παροτρυνθούν για να εκτελέσουν μέσω της γλώσσας (Cole & Cole, 2011).

Ο τομέας της εκφραστικής γλώσσας περιλαμβάνει δεξιότητες που αναφέρονται στην ομιλία και την συνομιλία συμπεριλαμβανομένων του λεξιλογίου, της σύνταξης, της πραγματολογίας, της άρθρωσης, της λεκτικής μνήμης, της ανάκτησης λέξεων και της προφορικής επικοινωνίας. Οι 10 παρατηρήσιμες δεξιότητες και συμπεριφορές για αυτόν τον τομέα είναι: (α) η έκφραση του τι θέλει, έχει ανάγκη και σκέφτεται προφορικά, (β) η χρήση της γλώσσας στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, (γ) το μέγεθος του λεξιλογίου, (δ) το μήκος των προτάσεων, (ε) η επανάληψη των λεπτομερειών μιας ιστορίας, (στ) η χρήση μερών του λόγου όπως αντωνυμίες (π.χ., «αυτός» «εγώ»), (ζ) η κατανόηση της σειράς των λέξεων σε μία πρόταση, (η) η χρήση του σωστού ρηματικού χρόνου για να περιγράψει κατάλληλα τα γεγονότα, (θ) χρήση ομιλίας που μπορεί να γίνει κατανοητή, και (ι) χρήση κατάλληλων λέξεων και όχι λέξεων πλήρωσης (π.χ., όπως «πράγμα») (Coleman, West & Gillis, 1999).

Η γλώσσα είναι ένα δυσνόητο μέρος της ανάπτυξης ενός παιδιού, ειδικά γιατί απαιτεί μια πολύ βασική κατανόηση τόσο πολλών πραγμάτων. Ωστόσο, παρά τη δυσκολία στη χρήση της γλώσσας, η ανάπτυξη της είναι μια κρίσιμη εξέλιξη σε έναν άνθρωπο. Πριν από το νηπιαγωγείο, ένα παιδί θα πρέπει να έχει μια πολύ βασική κατανόηση της σύνταξης (η σειρά των λέξεων σε μια πρόταση), των λέξεων που χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει, πώς επικοινωνεί με διαφορετικούς ανθρώπους, και την ικανότητα να θυμηθεί ένα σύνολο λέξεων που αποθηκεύονται στο μυαλό του. Αυτό θα επιβεβαιώσει την ετοιμότητά του για επικοινωνία με τους συνομηλίκους του, και άλλους ενήλικους, σε καθημερινή βάση, καθώς συμμετέχει στο σχολείο (Coleman, West & Gillis, 1999).

Με βάση τα θεωρητικά μοντέλα και τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, το επόμενο μέρος της ανάλυσης επικεντρώνεται στα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και κοινωνικά αποτελέσματα της γονεϊκής συμμετοχής κατά την προσχολική ηλικία.

2.5 Βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της γονεϊκής συμμετοχής

Λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τη γονεϊκή συμμετοχή κατά την προσχολική ηλικία και τον αντίκτυπό της αργότερα στα ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και κοινωνικά αποτελέσματα των παιδιών. Αντίθετα, μεγάλο μέρος της έρευνας έχει επικεντρωθεί στη σχέση μεταξύ της γονεϊκής συμμετοχής κατά τη διάρκεια της στοιχειώδους, μέσης και ανώτερης σχολικής εκπαίδευσης και αργότερα (Domina, 2005). Υπό το πρίσμα της ανάγκης για περαιτέρω έρευνα σε αυτόν τον τομέα, η ακόλουθη ενότητα επανεξετάζει τα βραχυπρόθεσμα (δηλαδή, τα άμεσα ή εντός μίας σχολικής χρονιάς) και μακροπρόθεσμα (δηλαδή, πέρα από το νηπιαγωγείο) ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και κοινωνικά αποτελέσματα που έχουν συσχετιστεί μέχρι στιγμής με γονεϊκή συμμετοχή κατά την προσχολική ηλικία.

2.5.1 Βραχυπρόθεσμες επιδράσεις

2.5.1.1 Ακαδημαϊκή ανάπτυξη

Αρκετές μελέτες έχουν ερευνήσει τη σχέση μεταξύ της γονεϊκής συμμετοχής στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Arnold, Zeljo, Doctoroff, Ortiz, 2008· Fantuzzo et al., 2004· Marcon, 1999· McKey et al., 1985· Powell, Son, File, San Juan, 2010). Κάποιες από αυτές αξιοποίησαν το πρόγραμμα «Head Start» ,ένα ομοσπονδιακά χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα που ξεκίνησε το 1965 στις ΗΠΑ, για την προώθηση της σχολικής ετοιμότητας παιδιών ηλικίας τριών έως πέντε ετών που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (McKey et al., 1985).

Με βάση τα ευρήματα της μελέτης αυτής, ο Marcon (1999) αξιολόγησε τη γονεϊκή συμμετοχή μεταξύ 708 γονέων, χαμηλού εισοδήματος, και των τεσσάρων ετών

παιδιών τους. Η μελέτη βασίστηκε στις αξιολογήσεις των δασκάλων ως προς τέσσερις τύπους επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, συμπεριλαμβανομένων συνεδρίων γονέα-καθηγητή, επισκέψεις των δασκάλων στα σπίτια των γονέων, επισκέψεις γονέων στην τάξη κατά την διάρκεια του μαθήματος και συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες της τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ του υψηλού επιπέδου συμμετοχής των γονέων και των αναδυόμενων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και της απόκτησης της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς αξιολογήθηκαν ως έχοντες υψηλό επίπεδο συμμετοχής είχαν καλύτερες βασικές δεξιότητες στα μαθηματικά και τις επιστήμες, στη λεκτική ικανότητα και στις κοινωνικές και εργασιακές συνήθειες από ό,τι τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν χαρακτηριστεί ως έχοντες χαμηλό ή μέσο επίπεδο συμμετοχής.

Οι Fantuzzo et al. (2004) μελέτησαν την επίδραση της συμμετοχής των γονέων στις δραστηριότητες της τάξης για έξι μήνες του σχολικού έτους σε ένα δείγμα 144 παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων μετρήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Οικογενειακής Συμμετοχής (Family Involvement Questionnaire – FIQ) (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000), μια πολυδιάστατη κλίμακα γονεϊκής συμμετοχής. Το FIQ μετρά τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι (π.χ., ανάγνωση σε ένα παιδί στο σπίτι, διερεύνηση του τι έκανε το παιδί στο σχολείο, κλπ.), τη συμμετοχή στο σχολείο (π.χ., εθελοντισμός στην τάξη, συνοδεία σε σχολικές εκδρομές, κλπ.) και την επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου (π.χ., συνομιλία του γονιού με το δάσκαλο του παιδιού του για τα επιτεύγματά του παιδιού). Οι συγγραφείς εντόπισαν μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ των στοιχείων του FIQ ως προς την συμμετοχή στο σπίτι και της ανάπτυξης του δεκτικού λεξιλογίου του παιδιού. Επίσης, διαπιστώθηκε μια θετική σχέση μεταξύ της βαθμολογίας του FIQ και των εκθέσεων των δασκάλων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς τις προσεγγίσεις στη μάθηση, όπως οι διαστάσεις της ικανότητας, τα κίνητρα και την επιμονή.

Οι Arnold, Zeljo, Doctoroff, Ortiz (2008) πραγματοποίησαν αργότερα μια μελέτη για να εξετάσουν περαιτέρω τη σχέση μεταξύ της γονεϊκής συμμετοχής και των ικανοτήτων ανάγνωσης. Η γονεϊκή συμμετοχή αξιολογήθηκε μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε δέκα στοιχεία του Parent-Teacher Involvement Questionnaire (Reid, Webster-Stratton & Beauchaine, 2001). Τα στοιχεία κατέγραφαν τις

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα πρότυπα επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους και το ενδιαφέρον που επιδείκνυαν για επικοινωνία με τους δασκάλους των παιδιών τους. Οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας τυποποιημένες αξιολογήσεις του δεκτικού και εκφραστικού λεξιλογίου, ακουστικές δεξιότητες αναγνώρισης ίδιων ή διαφορετικών λέξεων, ομοιοκαταληξίας λέξεων, συλλαβισμού των λέξεων, και γνώση της γραφής. Η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων βρέθηκε να συνδέεται με τις μεγαλύτερες γνωστικές ικανότητες των παιδιών (Arnold, Zeljo, Doctoroff, Ortiz, 2008). Η μελέτη αυτή παρέχει υποστήριξη για τη σημασία της γονεϊκής συμμετοχής στην ανάπτυξη των προ-δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία.

Τέλος, οι Powell, Son, File, San Juan (2010) εξέτασαν σχετικά πρόσφατα τη συσχέτιση μεταξύ της σχέσης γονέων-σχολείου και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα 140 μαθητών που φοιτούσαν σε ένα χρηματοδοτούμενο από το κράτος προσχολικό πρόγραμμα. Η συμμετοχή των γονέων μετρήθηκε στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς μέσω της αξιολόγησης έντεκα δραστηριοτήτων συμμετοχής των γονέων (π.χ., συνεδρίες γονέων-δασκάλων, εθελοντική εργασία στη τάξη, παρατήρηση στην τάξη, βοήθεια σχετικά με εκδρομές, παροχή υλικών, και παρουσία σε κοινωνικές εκδηλώσεις και εργαστήρια). Οι Powell, Son, File, San Juan (2010) διαπίστωσαν ότι οι γονείς που ανέφεραν υψηλά επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής είχαν παιδιά που σκόραραν υψηλότερα σε μαθηματικές δεξιότητες στο τέλος του σχολικού έτους σε σύγκριση με παιδιά των οποίων οι γονείς ανέφεραν χαμηλά επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής. Ωστόσο, η συμμετοχή των γονέων δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην ικανότητα ανάγνωσης και στις γλωσσικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Εν ολίγοις, η πλειοψηφία από τις λίγες έρευνες που μελέτησαν τις βραχυπρόθεσμες ακαδημαϊκές επιπτώσεις της συμμετοχής των γονέων μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας υποστηρίζει την ανάγκη για συμμετοχή των γονέων κατά την προσχολική ηλικία. Σε πολλές από τις μελέτες αυτές βρέθηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της γονεϊκής συμμετοχής και της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, των προσεγγίσεων στη μάθηση, της ανάπτυξης της γλώσσας και του λεξιλογίου, και των δεξιοτήτων που προηγούνται της ανάγνωσης και της γραφής. Στις περισσότερες από αυτές τις μελέτες χρησιμοποιήθηκε ένα μέτρο για να αξιολογήσει τη συμμετοχή των γονέων. Επιπλέον, το πιο συχνά

χρησιμοποιούμενο μέτρο της γονεϊκής συμμετοχής βασίστηκε σε κάποια μορφή αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

2.5.1.2 Κοινωνική συμπεριφορά και ανάπτυξη

Τα αποτελέσματα της γονεϊκής συμμετοχής στην κοινωνική συμπεριφορά και ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας δεν έχουν τύχει της δέουσας προσοχής από τους ερευνητές. Μόνο λίγες μελέτες αξιολογούν τα αποτελέσματα μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας (Marcon, 1999· Fantuzzo, Tighe και Perry, 1999· Powell, Son, File, San Juan, 2010). Στη μελέτη που διεξήχθη από τον Marcon (1999), οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το επίπεδο συμμετοχής γονέων χαμηλού εισοδήματος σε 708 μαθητές προσχολικής αγωγής που συμπλήρωσαν το Vineland Adaptive Behavior Scale για την αξιολόγηση της επικοινωνίας των μαθητών προσχολικής ηλικίας, και των καθημερινών κοινωνικών και κινητικών τους δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τη γονεϊκή συμμετοχή με βάση την παρουσία ή απουσία των γονέων σε τέσσερις τύπους επαφής. Οι γονείς που βαθμολογήθηκαν ως ενεργά συμμετέχοντες είχαν παιδιά που αξιολογούνταν με υψηλότερη βαθμολογία. Υπήρχαν επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με γονείς που βαθμολογήθηκαν με χαμηλά ή μεσαία επίπεδα συμμετοχής.

Το 1999, οι Fantuzzo, Tighe και Perry μελέτησαν τη γονεϊκή συμμετοχή με το FIQ (Fantuzzo et al., 2000) και τη σχέση της με την κοινωνική συμπεριφορά 170 παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η σχέση των παιδιών με τους συνομηλικούς τους αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς με το Penn Interactive Peer Play Scale (Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott & Sutton-Smith, 1998). Η κλίμακα αυτή στοχεύει να διαφοροποιήσει τα παιδιά που διατηρούν θετικές σχέσεις με τους συνομηλικούς από εκείνα που δεν έχουν καλές σχέσεις. Η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικά συσχετιζόμενη με θετική έκβαση ως προς πολλές παραμέτρους που μετρήθηκαν. Η συμμετοχή των γονιών στο σχολείο σχετιζόταν επίσης με λιγότερη προβληματική συμπεριφορά με συνομηλικούς τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Η επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου δεν είχε καμία σημαντική σχέση με την προσαρμοστική συμπεριφορά των παιδιών.

Σε μια μεταγενέστερη μελέτη, οι Fantuzzo et al. (2004) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και της συμπεριφοράς στην τάξη σε 144 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η γονεϊκή συμμετοχή μετρήθηκε κατά την έναρξη του έτους

χρησιμοποιώντας το FIQ (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000). Η κλίμακα Connors' Teacher Rating Scale-28 (Connors, 1990) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών στην τάξη στο τέλος του έτους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που συνδέονται με προβλήματα συμπεριφοράς, υπερκινητικότητα και απροσεξίας/παθητικότητας. Από τις τρεις κατηγορίες που μετρά το FIQ, η γονεϊκή συμμετοχή στο σπίτι φάνηκε να έχει την ισχυρότερη σχέση με τα χαμηλότερα επίπεδα προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη και τα υψηλότερα επίπεδα προσοχής και επιμονής στην εργασία. Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση επίσης με την συνεργατική συμπεριφορά των παιδιών.

Οι Powell, Son, File, San Juan, (2010) μελέτησαν επίσης τη σχέση μεταξύ της γονεϊκής συμμετοχής και τις προσαρμοστικές και κοινωνικές δεξιότητες 140 παιδιών προσχολικής ηλικίας στην αρχή και στο τέλος του έτους, χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις με γονείς και την κλίμακα Social Skills and Problem Behaviors στην έκδοση προσχολικής ηλικίας (Gresham & Elliott, 1990). Οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν τις δύο κλίμακες που αξιολογούν τα επίπεδα συνεργασίας, διεκδίκησης, αυτοέλεγχου, και εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης της συμπεριφοράς. Υψηλά επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής σχετίζονταν με σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες σε προβλήματα συμπεριφοράς και υψηλότερες βαθμολογίες σε κοινωνικές δεξιότητες μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα.

2.5.2 Μακροπρόθεσμες επιδράσεις

Βρέθηκε μόνο μία μελέτη που διερευνά τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της γονεϊκής συμμετοχής κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας στις μετέπειτα επιδόσεις των παιδιών στο δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο. Πιθανότατα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι έρευνες αυτές είναι χρονοβόρες και έχουν υψηλό κόστος (Kothari, 2004). Είναι μια μεγάλη διαχρονική μελέτη που διεξήχθη από τους Miedel και Reynolds (1999), και εξέτασε τη σχέση μεταξύ της συχνότητας συμμετοχής των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και τις μεταγενέστερες επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση στο νηπιαγωγείο και στην δευτέρα γυμνασίου. Η συμμετοχή των γονέων συσχετίστηκε επίσης με τη διατήρηση υψηλής βαθμολογίας και την εγγραφή σε πρότυπα σχολεία κατά την ηλικία των δεκατεσσάρων ετών. Η μελέτη περιλάμβανε 740 γονείς των οποίων τα παιδιά

παρακολούθησαν ένα χρηματοδοτούμενο από το κράτος πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας για οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Η μελέτη βασιζόταν σε συνεντεύξεις κατά τις οποίες οι γονείς ρωτήθηκαν εκ των υστέρων για την συχνότητα και τα επίπεδα συμμετοχής τους στις δραστηριότητες των παιδιών τους κατά την προσχολική ηλικία.

Τόσο η συχνότητα όσο και τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας ήταν σημαντικά συσχετιζόμενα με την επιτυχία των παιδιών στην ανάγνωση κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου. Αν και η συχνότητα της γονεϊκής συμμετοχής ήταν οριακά συσχετιζόμενη με τις επιδόσεις στην ανάγνωση κατά την δευτέρα γυμνασίου, τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων συνέχισαν να σχετίζονται σημαντικά με τις επιδόσεις σε αυτήν. Ειδικότερα, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι όσο αυξανόταν η συμμετοχή των γονέων τόσο υψηλότερες ήταν οι επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση. Οι δραστηριότητες που είχαν την σημαντικότερη επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών ήταν ο εθελοντισμός στη τάξη και η γονεϊκή συμμετοχή στις σχολικές συνελεύσεις. Οι ερευνητές με βάση τα ευρήματα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η γονεϊκή συμμετοχή κατά την πρώιμη παιδική ηλικία είναι πολύ σημαντική, ιδιαιτέρως όταν πρόκειται για οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικό σκεπτικό και ερευνητική προσέγγιση

Η έρευνα που διενεργήθηκε είναι εφαρμοσμένη (Wellington, 2006), καθώς επιδιώκει μέσω της συλλογής ποσοτικών επιστημονικών δεδομένων να διερευνήσει α) τον τρόπο και τον βαθμό της συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, β) κατά πόσο το σχολείο, το φύλο και η ηλικία των παιδιών επηρεάζουν αυτή τη συμμετοχή και γ) τον βαθμό και τον τρόπο που η συμμετοχή των γονιών επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε επτά αναπτυξιακούς τομείς. Η έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση της συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση και στην επίδρασή της σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Η συλλογή δεδομένων έγινε με δομημένα ερωτηματολόγια και κλίμακες (Creswell, 1994). Πρόκειται λοιπόν για μια ποσοτική έρευνα (Cohen και Manion, 1980) με σκοπό την εύρεση συσχέτισης μεταξύ διαφόρων παραγόντων. Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν εμπειρική και ποσοτική αφού βασίστηκε στην βιβλιογραφική επισκόπηση, στην κατοπινή διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, στην εξέταση των ερωτημάτων και υποθέσεων, και τέλος στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τη σύγκρισή τους με τα ευρήματα προηγούμενων σχετικών μελετών (Neuman, 2014).

Επιπλέον, η έρευνα είναι διαγνωστική/περιγραφική (Bell, 1997) καθώς η συλλογή των δεδομένων έγινε από μια συγκεκριμένη ομάδα νηπίων τεσσάρων έως έξι χρονών που φοιτούν σε πέντε ιδιωτικά νηπιαγωγεία στην ανατολική, βόρεια, νότια και δυτική περιφέρεια της Αττικής, και βασίζεται σε ένα δείγμα της συγκεκριμένης ομάδας, το οποίο επιτρέπει, σε έναν βαθμό, την εξαγωγή συμπερασμάτων με μία περιορισμένη, λόγω μεγέθους, δυνατότητα γενίκευσης σε ένα ευρύτερο πληθυσμό.

Τέλος, η έρευνα μπορεί να περιγραφεί ως επιτόπια/συγχρονική (Dixon και Leach, 1978) καθώς κάνει συγκρίσεις σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο και παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις σχέσεις αιτίας-αιτιατού, μεταξύ δύο βασικών παραγόντων: της συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση και των επτά παραμέτρων ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η διερεύνηση που επιχειρείται στην παρούσα εργασία κρίνεται αναγκαία, καθώς μέσα από αυτή θα προκύψουν γόνιμα συμπεράσματα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενισχυθεί η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να γίνει περισσότερο παραγωγική και αποτελεσματική στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

3.2 Συμμετέχοντες

Η έρευνα βασίστηκε σε δειγματοληψία σκοπιμότητας (purposive sampling) καθώς η επιλογή ατόμων έγινε με βάση το ακόλουθο κριτήριο: οι συμμετέχοντες έπρεπε να είναι γονείς και εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών νηπιαγωγείων της Αττικής (Creswell, 2011). Ωστόσο στη συνέχεια εφαρμόστηκε τυχαία δειγματοληψία στον πληθυσμό αυτό, καθώς κάθε άτομο είχε την ίδια πιθανότητα επιλογής στο δείγμα (Creswell, 2011).

Σύμφωνα με τους Κυριαζόπουλο και Σιαμαντά (2009), σε μια ποσοτική έρευνα αρκούν συνήθως 100 άτομα προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι αξιόπιστα κατά 95%. Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν 100 παιδιά (n=100) 3-6 ετών, (σε δύο ομάδες: 3-4 ετών και 5-6 ετών), και οι γονείς τους (ένας για κάθε παιδί).

Τα νηπιαγωγεία, που επιλέχθηκαν τυχαία από τον κατάλογο των ιδιωτικών νηπιαγωγείων που λειτουργούν στην περιφέρεια Αττικής, συμμετείχαν στην έρευνα μετά από προσέγγιση και συνεννόηση της ίδιας της ερευνήτριας με τις νηπιαγωγούς και μετά την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων.

Σε σχέση με το οικονομικό υπόβαθρο των γονιών και το οικονομικό υπόβαθρο του σχολείου, ζητήθηκαν σχετικά δεδομένα από τα σχολεία (πόσοι γονείς είναι απόφοιτοι πανεπιστημίων και εάν εργάζονται ή είναι κάποιοι άνεργοι). Ωστόσο αυτή η πληροφόρηση θεωρήθηκε εμπιστευτική και δεν δόθηκαν τα απαραίτητα στοιχεία. Συνεπώς η έρευνα βασίζεται στην υπόθεση ότι η πλειοψηφία των γονιών που έλαβαν

μέρος στην έρευνα είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου και εργαζόμενοι, (Welsch, Zimmer, Guryan, Hurst, Kearney, 2008). Το οικονομικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων γονέων μπορεί να θεωρηθεί υψηλό, δεδομένου του οικονομικού κεφαλαίου που απαιτείται για τη φοίτηση ενός παιδιού σε ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο και εφόσον οι συγκεκριμένοι γονείς δύνανται να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις των ιδιωτικών νηπιαγωγείων, τα οποία μάλιστα λειτουργούν με διευρυμένο ωράριο, εξυπηρετώντας γονείς που εργάζονται.

3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Σύμφωνα με τους McDaniel και Gates (1998), για να καταλήξει ο ερευνητής σε έγκυρα και επιστημονικά αποτελέσματα, θα πρέπει να εστιάσει στη συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος και στη διαμόρφωση του κατάλληλου για την έρευνα ερωτηματολογίου. Στην παρούσα εργασία, η μεθοδολογική προσέγγιση στηρίχθηκε σε πρωτογενή ποσοτική έρευνα (primary data) και σε στοιχεία που συλλέχθηκαν με τη χορήγηση δύο δομημένων ερωτηματολογίων, του Family Involvement Questionnaire (FIQ) και του Early Learning Observation & Rating Scale (ELORS) προκειμένου να διευκολυνθεί η προσέγγιση του δείγματος και να εξυπηρετηθεί η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων (Σταθακόπουλος, 2005). Έγινε, επίσης, καταγραφή ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

Τα δύο ερωτηματολόγια, που είναι σταθμισμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς χρησιμοποιήθηκαν παλιότερα και σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα (Χατζησταμάτη, 2011), παρατίθενται στο Παράρτημα Α.

3.3.1 Family Involvement Questionnaire (FIQ)

Το πρώτο δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο σχετίζεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, είναι το Ερωτηματολόγιο Συμμετοχής της Οικογένειας (Family Involvement Questionnaire, -FIQ) (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000) και συμπληρώνεται από γονείς. Η ανάπτυξη του FIQ βασίστηκε στη θεωρία των πολυδιάστατων μοντέλων γονεϊκής συμμετοχής (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000 · Fantuzzo, Tighe, & Perry, 1999) και συνδημιουργήθηκε με γονείς των οποίων τα παιδιά πήγαιναν σε βρεφονηπιακούς σταθμούς, νηπιαγωγεία, και δημοτικά σχολεία και με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αυτά, σε μια μεγάλη αστική σχολική περιοχή των Η.Π.Α. (Fantuzzo, Tighe, & Perry, 1999). Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε

για την παρούσα ανάλυση, διότι εξετάζει τρεις παραμέτρους της ενασχόλησης των γονέων με την εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, αποτελώντας μία πολυδιάστατη, και όχι μονοδιάστατη, κλίμακα γονεϊκής συμμετοχής, όπως αναφέρθηκε στην βιβλιογραφική επισκόπηση (Hoover-Dempsey και Sandler, 1997). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι τρεις διαστάσεις του FIQ – συμμετοχή των γονέων στο σπίτι, συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και επικοινωνία γονέων-σχολείου – καθιστούν το εργαλείο αποτελεσματικό και σε απόλυτη συνάρτηση με το υπό εξέταση επιστημονικό πεδίο. Αυτές οι διαστάσεις ήταν εμφανείς σε όλα τα πεδία, συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής ηλικίας, του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου (Fantuzzo, Tighe, & Perry, 1999).

Συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα (12 ερωτήσεις) σχετίζεται με τη συμμετοχή των γονιών στα δρώμενα του σχολείου, η δεύτερη ενότητα (14 ερωτήσεις) αναφέρεται στο βαθμό ενασχόλησης των γονέων με την εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι, και τέλος, η τρίτη ενότητα (10 ερωτήσεις) εστιάζει στο συνεργατικό ρόλο, ήτοι στην υπάρχουσα και ενδεχόμενη συνεργασία σχολείου και γονέων.

Οι ερωτήσεις απαντώνται από τους συμμετέχοντες με βάση κλίμακα Likert πέντε (5) σημείων (1=«ελάχιστη συμμετοχή», 2=«περιορισμένη συμμετοχή», 3=«μερική συμμετοχή», 4=«ενεργή συμμετοχή», 5=«πολύ ενεργή συμμετοχή»). Το ερωτηματολόγιο είχε συνολικά 36 ερωτήσεις.

3.3.2 Early Learning Observation & Rating Scale (ELORS)

Το δεύτερο δομημένο ερωτηματολόγιο, η Κλίμακα Παρακολούθησης και Αξιολόγησης Πρώιμης Εκμάθησης (Early Learning Observation & Rating Scale, ELORS, Coleman, West και Gillis, 1999), επιλέχθηκε επειδή συνάδει με το πολυδιάστατο μοντέλο συμμετοχής που αναλύθηκε στην βιβλιογραφική επισκόπηση (Creswell, 2011) και συμπληρώθηκε από τις εκπαιδευτικούς για κάθε παιδί που έλαβε μέρος στην έρευνα. Πρωταρχικός σκοπός της κλίμακας είναι η αξιολόγηση των παιδιών και η συγκέντρωση πληροφοριών, προκειμένου να δοθεί βαρύτητα σε χαρακτηριστικά που πιθανώς να αποτελούν πρώιμα σημάδια μαθησιακών δυσκολιών. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας οι πληροφορίες αυτές θεωρήθηκαν ως ενδείξεις για το βαθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού σε κάθε τομέα. Η κλίμακα ELORS συγκεντρώνει πληροφορίες για τα παιδιά σε επτά αναπτυξιακούς τομείς: αντιληπτικό και κινητικό τομέα, αυτοδιαχείριση, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, μαθηματική

ικανότητα, ανάγνωση και γραφή, και τέλος δεκτική και εκφραστική γλώσσα. Κάθε ενότητα αξιολογείται με 10 ερωτήσεις που στη συνέχεια αποτελεί μία ενιαία κλίμακα.

Οι ερωτήσεις απαντώνται από τους συμμετέχοντες με βάση κλίμακα Likert τεσσάρων (4) σημείων (1=«ελάχιστη ή καμία ανησυχία», 2=«μικρή ανησυχία», 3=«ανησυχία», 4=«έντονη ανησυχία»).

Επιπλέον για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προστέθηκαν στο ερωτηματολόγιο 2 ερωτήματα που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών: το φύλο (αγόρι/κορίτσι) και την ηλικία. Το ερωτηματολόγιο είχε συνολικά 70 ερωτήσεις.

3.3.3 Αξιοπιστία Cronbach ερευνητικών εργαλείων FIQ και ELORS

Η αξιοπιστία (reliability) περιγράφει τον βαθμό κατά τον οποίο μια ομάδα στοιχείων/μεταβλητών έχουν συνοχή. Οι de Vellis (1991) και Carmines et al. (1979) αναφέρουν ότι υπάρχουν πολλοί μέθοδοι αξιολόγησης της αξιοπιστίας. Ωστόσο η επικρατέστερη μέθοδος είναι με τον συντελεστή Cronbach's Alpha. Οι τιμές του συντελεστή alpha κυμαίνονται από 0 έως 1. Οι υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν μεγαλύτερη αξιοπιστία ενώ όταν η τιμή του άλφα είναι μεγαλύτερη του 0,7 θεωρείται ότι ικανοποιείται το κριτήριο της εσωτερικής συνέπειας των μεταβλητών που αναφέρονται σε κάθε παράγοντα (Pallant, 2002).

Για τις υποκλίμακες του FIQ (Συμμετοχή στο σχολείο, Συμμετοχή στο σπίτι, Επικοινωνία σπιτιού-σχολείου), η ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach's alpha έδειξε πως οι δείκτες ήταν υψηλοί και αποδεκτοί (Πίνακας 1).

	Δείκτης Cronbach	Αριθμός ερωτημάτων
Συμμετοχή στο Σχολείο	.765	12
Συμμετοχή στο Σπίτι	.910	13
Επικοινωνία Σπιτιού-Σχολείου	.877	11

Πίνακας 1: Ανάλυση αξιοπιστίας της κλίμακας FIQ

Για την κλίμακα ELORS, η ανάλυση Cronbach έδειξε πως και οι 7 παράγοντες είχαν πολύ υψηλή και αποδεκτή αξιοπιστία (Πίνακας 2).

	Δείκτης Cronbach	Αριθμός ερωτημάτων
Αντιληπτική & Κινητική	.959	10
Αυτοδιαχείριση	.952	10
Κοινωνική και Συναισθηματική	.961	10
Πρώιμα Μαθηματικά	.951	10
Πρώιμος Αλφαριθμητισμός	.952	10
Γλωσσική Υποδοχή	.958	10
Γλωσσική Έκφραση	.948	10

Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας της κλίμακας ELORS

3.4 Πιλοτική Έρευνα

Παρά το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ήδη σταθμισμένο στην ελληνική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2002), τον Οκτώβριο του 2017, πριν την εφαρμογή του ερωτηματολογίου στο συνολικό δείγμα, το FIQ διανεμήθηκε σε 10 συμμετέχοντες γονείς, στα πλαίσια μιας πιλοτικής έρευνας και στη συνέχεια τα παιδιά τους αξιολογήθηκαν από τη νηπιαγωγό τους με το δεύτερο ερωτηματολόγιο ELORS. Ο σκοπός της δοκιμής ήταν να καθοριστεί ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, να προσδιοριστούν οποιαδήποτε προβλήματα σε επιμέρους ζητήματα (π.χ. το επίπεδο της κατανόησης) ή στην παρουσίαση των ερωτήσεων (π.χ., λάθος σειρά), καθώς και να αξιολογηθεί η χρησιμότητα κάποιων ερωτήσεων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε από τον έναν από τους δύο γονείς κάθε παιδιού και από την αντίστοιχη νηπιαγωγό. Η ερευνήτρια ήταν παρούσα αυτοπροσώπως προκειμένου να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και να μπορεί να παράσχει διευκρινίσεις κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ή για τον εντοπισμό τυχόν λαθών των οποίων απαιτούνταν η διόρθωση πριν την τελική μελέτη. Οι αλλαγές που προέκυψαν ήταν πάρα πολύ μικρές και αφορούσαν μόνο αλλαγές στο λεκτικό των ερωτήσεων έτσι ώστε να είναι περισσότερο κατανοητές από τους συμμετέχοντες. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου FIQ από τους γονείς προσδιορίστηκε κατά μέσο όρο στα 15 λεπτά και η διάρκεια

συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ELORS από τους νηπιαγωγούς προσδιορίστηκε κατά μέσο όρο στα 15 λεπτά επίσης.

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας συντάχθηκε ένα δελτίο πληροφοριών για τους συμμετέχοντες που περιλάμβανε: (α) ένα ενημερωτικό φυλλάδιο προς τους γονείς για τη διεξαγόμενη έρευνα, (β) ένα ενημερωτικό φυλλάδιο προς τους εκπαιδευτικούς για τη διεξαγόμενη έρευνα, (3) έγγραφο ελεύθερης συγκατάθεσης του συμμετέχοντα στην έρευνα, (4) βεβαίωση φοίτησης της ερευνήτριας στο ΑΠΚΥ, και (5) τα ερωτηματολόγια. Η προσέγγιση των υποψηφίων, η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε μέσω φυσικής παρουσίας της ερευνήτριας την περίοδο 1 έως 30 Νοεμβρίου 2017.

Η επικοινωνία με τα σχολεία έγινε αρχικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και έπειτα τηλεφωνικά. Πέντε ήταν συνολικά τα σχολεία που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, στην ανατολική, δυτική, βόρεια και νότια περιφέρεια της Αττικής. Έπειτα, έγινε η αποστολή του ενημερωτικού δελτίου τόσο προς τους εκπαιδευτικούς όσο και προς τους γονείς, μαζί με τη βεβαίωση φοίτησης της ερευνήτριας στο ΑΠΚΥ. Κατόπιν συνεννόησης με τη διοίκηση του κάθε σχολείου, έγινε η επίδοση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς. Με τη σειρά τους, μετά από ενημέρωση των γονέων, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, έγινε η αποστολή των ερωτηματολογίων και στους γονείς. Κάθε ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τις εκπαιδευτικούς, παρέμενε ανώνυμο και είχε ίδια αρίθμηση με το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους γονείς. Μετά τη συμπλήρωσή τους, η ερευνήτρια ενημερώθηκε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας για την παραλαβή 100 συνολικά ερωτηματολογίων.

3.6 Στατιστική Ανάλυση

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των ερωτηματολογίων, ξεκίνησε η εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Έκδοση 25) για την ανάλυσή τους. Διενεργήθηκε περιγραφική στατιστική, με αναφορά συχνοτήτων και ποσοστών, καθώς και μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων, ενώ πραγματοποιήθηκε επίσης προχωρημένη στατιστική ανάλυση των δεδομένων με χρήση ελέγχων (τεστ)

δυναμικής ύπαρξης σχέσεων αιτίας-αιτιατού, για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων. Συγκεκριμένα, η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε: (α) δημογραφική ανάλυση, (β) ανάλυση Cronbach's Alpha για τον έλεγχο της εσωτερικής εγκυρότητας των 3 κλιμάκων του ερωτηματολογίου FIQ, (γ) ανάλυση Cronbach's Alpha για τον έλεγχο της εσωτερικής εγκυρότητας των 7 κλιμάκων του ερωτηματολογίου ELORS, (δ) υπολογισμό των επιμέρους κλιμάκων του FIQ με χρήση της εντολής «Compute variable» του προγράμματος SPSS, και (ε) ελέγχους Kruskal-Wallis H και Mann-Whitney U που χρησιμοποιήθηκαν για να εξετάσουν την επίδραση των 3 μεταβλητών του FIQ στις 7 μεταβλητές του ELORS, καθώς και την επίδραση του σχολείου, του φύλου και της ηλικίας των παιδιών στον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, και συνοπτικά κατά ομάδες τα υπόλοιπα δεδομένα (μεταβλητές, κλπ.). Στην δημογραφική και περιγραφική στατιστική ανάλυση, οι συνεχείς μεταβλητές εκφράστηκαν ως μέση τιμή \pm τυπική απόκλιση (mean \pm SD) και εύρος τιμής (min, max), ενώ οι κατηγοριοποιημένες μεταβλητές με ποσοστωση (%).

Για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων επιστρατεύτηκαν οι πιο κάτω στατιστικοί έλεγχοι:

α) Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk, που αποκάλυψε πως τα δεδομένα των κλιμάκων FIQ και ELORS δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, με εξαίρεση την υποκλίμακα «Συμμετοχή στο σπίτι», η οποία ήταν μόνο οριακά αποδεκτή ως προς την κανονικότητα των δεδομένων ($p=0,05$). Κατά συνέπεια δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις για χρήση παραμετρικών ελέγχων t-test και ANOVA και οι ερευνητικές υποθέσεις εξετάστηκαν με χρήση μη-παραμετρικών τεστ.

β) Για τον έλεγχο της τυχόν επίδρασης του σχολείου στη συμμετοχή των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης Kruskal-Wallis H, καθώς αναζητούνταν διαφορές στις μέσες απαντήσεις των γονιών με βάση το σχολείο φοίτησης των παιδιών. Επιπλέον, η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε πέντε επίπεδα, αφού εξετάστηκαν πέντε (5) διαφορετικά σχολεία προσχολικής αγωγής.

γ) Στις ερευνητικές υποθέσεις εάν το φύλο των παιδιών επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, και εάν η ηλικία των παιδιών επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U, αφού αναζητούταν τυχόν διαφορές στις εξαρτημένες μεταβλητές με βάση ανεξάρτητες μεταβλητές που είναι διχοτομικές. Στις παραπάνω υποθέσεις, τα χαρακτηριστικά των παιδιών ήταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές, και οι επιμέρους κλίμακες της συμμετοχής των γονιών ήταν οι εξαρτημένες μεταβλητές (συμμετοχή στο σχολείο, συμμετοχή στο σπίτι, επικοινωνία σπιτιού-σχολείου).

Προκειμένου να εξεταστούν οι ερευνητικές υποθέσεις εάν η συμμετοχή των γονιών επιδρά: στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στην αυτοδιαχείριση, στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, στην μαθηματική ικανότητα, στην ανάγνωση και γραφή, στη δεκτική γλώσσα και στην εκφραστική γλώσσα, αντίστοιχα, οι παράγοντες συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (συμμετοχή στο σχολείο, συμμετοχή στο σπίτι, επικοινωνία σπιτιού-σχολείου) επανακωδικοποιήθηκαν, με χρήση της εντολής του SPSS «Recode into different variables» σε κατηγορικές μεταβλητές. Η κατηγοριοποίηση ακολουθούσε την κωδικοποίηση της αρχικής κλίμακας, όπου 1=«ελάχιστη συμμετοχή», 2=«περιορισμένη συμμετοχή», 3=«μερική συμμετοχή», 4=«ενεργή συμμετοχή», και 5=«πολύ ενεργή συμμετοχή».

Για τις ως άνω ερευνητικές υποθέσεις χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι ανάλυσης διακύμανσης Kruskal-Wallis H. Σε αυτές τις υποθέσεις, οι τρεις κατηγορικές υποκλίμακες της συμμετοχής των γονέων ήταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές, και οι επτά αναπτυξιακοί τομείς ήταν οι εξαρτημένες μεταβλητές.

3.7 Περιορισμοί της έρευνας

Ο κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο τρόπος με το οποίο μετρήθηκαν οι διαφορετικές παράμετροι. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες γονείς και εκπαιδευτικούς κατά την δική τους κρίση και είναι δύσκολο να εκτιμηθεί κατά πόσο ήταν υποκειμενικοί ή όχι, κατά πόσον είχαν τη γνώση, τη διαύγεια και την θέληση να απαντήσουν ειλικρινά στις

ερωτήσεις. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι όταν κανείς αξιολογεί τον εαυτό του, μπορεί να υπάρξουν σχέσεις που ενδεχομένως να υπερεκτιμηθούν ή υποτιμηθούν (Cresswell, 1994). Παρ' όλες τις προσπάθειες της ερευνήτριας να πειστούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί για το απόρρητο των παρερχομένων πληροφοριών και των στοιχείων τους, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο να μην απάντησαν υποκειμενικά γι' αυτό το λόγο.

Όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από νηπιαγωγεία της Αττικής, και δε συνελέγησαν στοιχεία από εκπαιδευτήρια εκτός Αττικής, όπου η οικογένειες ενδέχεται λόγω των κοινωνικών ή άλλων περιορισμών να έχουν άλλη μορφή και ο τρόπος συμμετοχής τους στη ζωή των παιδιών του να είναι διαφορετική.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε σχετικά μικρό δείγμα ($n=100$), δυσχεραίνοντας έτσι τη γενίκευση αλλά και τη διαφοροποίηση λεπτών εννοιών. Επίσης, υπήρξαν περιπτώσεις όπου η συλλογή των πληροφοριών δεν ήταν πλήρης, πράγμα που δυσκόλεψε τη διεξαγωγή της εργασίας.

Επιπροσθέτως, το δείγμα επιλέχθηκε μέσα από δειγματοληψία ευκαιρίας και κατά συνέπεια, η αντιπροσωπευτικότητα και η γενίκευση των συμπερασμάτων της σε μεγαλύτερα δείγματα ή στον συνολικό πληθυσμό είναι περιορισμένη (Fowler, 2009). Σχετικοί με τον πρώτο περιορισμό είναι οι περιορισμένοι οικονομικοί και χρονικοί πόροι που ήταν διαθέσιμοι στον ερευνητή για την πραγματοποίηση της μελέτης. Ο διαθέσιμος πόρος αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα για την επιλογή μεγέθους του δείγματος, δειγματοληψίας, και εν γένει σχεδιασμού της μεθοδολογίας. Επιπλέον, όπως κάθε ερευνητική μέθοδος, η χρήση του δομημένου ερωτηματολογίου και της κλίμακας τύπου-Likert, ενέχει περιορισμούς – για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες είναι πιθανό να απαντούν με τρόπους που θεωρούν ότι είναι κοινωνικά αποδεκτοί και όχι με τις πραγματικές τους στάσεις (Cresswell, 1994 ·Kothari, 2014).

Ωστόσο, η χρήση ερωτηματολογίων διευκόλυνε την διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας αφού τα ερωτηματολόγια είναι ανέξοδα, δεν απαιτούν την παρουσία του ερευνητή και εξοικονομούν χρόνο, και επιτρέπουν στους ερωτηθέντες να διατηρήσουν την ανωνυμία τους και να επανεξετάσουν τις απαντήσεις τους (Kothari, 2014).

3.8 Ερευνητική ηθική

Η ηθική έγκριση για την παρούσα έρευνα δόθηκε από Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης/ Επιστήμες της Αγωγής του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Σε όλους τους συμμετέχοντες τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην εν λόγω ερευνητική προσπάθεια είχε προαιρετικό χαρακτήρα και ότι ήταν ελεύθεροι να αποσύρουν τη συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή χωρίς επιπτώσεις. Προκειμένου να προστατευθούν οι συμμετέχοντες και να εξασφαλιστεί το απόρρητο των προσωπικών τους στοιχείων, η καταχώρησή τους στη βάση των δεδομένων έγινε μέσω κωδικών και όχι ονομάτων. Όλοι οι συμμετέχοντες έδωσαν την έγγραφη συγκατάθεση τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Κατόπιν, παρουσιάζονται μια περιγραφική ανάλυση των δεδομένων των κλιμάκων FIQ και ELORS και μια στατιστική σύγκριση των παραγόντων που περιλαμβάνονται στα ερευνητικά ερωτήματα.

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών

Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα, φοιτούσαν σε πέντε ιδιωτικά σχολεία προσχολικής αγωγής (N=100). Τα σχολεία αυτά, για λόγους διατήρησης της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας, κωδικοποιούνται κατά περιοχή ως εξής: Φιλοθέη (28%), Παλαιό Φάληρο 1 (21%), Βούλα (19%), Περιστέρι (17%) και Παλαιό Φάληρο 2 (15%). Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει αυτές τις συχνότητες.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό %
Παλαιό Φάληρο 1	21	21.0	21.0
Φιλοθέη	28	28.0	49.0
Περιστέρι	17	17.0	66.0
Παλαιό Φάληρο 2	15	15.0	81.0
Βούλα	19	19.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

Πίνακας 3: Σχολεία προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα

Τα αγόρια και τα κορίτσια είχαν ίση αντιπροσώπευση στην έρευνα (Πίνακας 4).

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Αγόρια	50	50.0
	Κορίτσια	50	50.0
	Σύνολο	100	100.0

Πίνακας 4: Φύλο μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα

Παράλληλα, το 54% των παιδιών είχαν ηλικία 3 έως 4 ετών, ενώ το 46% των παιδιών είχε ηλικία 5 έως 6 ετών (Πίνακας 5).

		Συχνότητα	Ποσοστό
Ηλικιακά όρια	3-4 έτη	54	54.0
	5-6 έτη	46	46.0
	Σύνολο	100	100.0

Πίνακας 5: Ηλικιακά όρια των μαθητών προσχολικής αγωγής

4.2 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους;

Προκειμένου να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, παρουσιάζονται τα δεδομένα της κλίμακας συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (κλίμακα FIQ).

Στην κλίμακα συμμετοχής της οικογένειας και συγκεκριμένα σε σχέση με τη συμμετοχή στο σπίτι, τη συμμετοχή στο σχολείο, και την επικοινωνία σχολείου και σπιτιού, όλες οι απαντήσεις ήταν έγκυρες (N=100). Οι συχνότητες και τα ποσοστά ανά απάντηση παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β. Ο Πίνακας 6 που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα για τις συνολικές υποκλίμακες του FIQ, με αναφορά των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονιών στην κλίμακα FIQ, κατά μέσο όρο οι γονείς συμμετείχαν περισσότερο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι. Ενδεικτικός είναι ο μέσος όρος της υποκλίμακας που υπολογίστηκε, ο οποίος είναι $M.O.=3,84$ και προσεγγίζει την απάντηση 4, «ενεργή συμμετοχή», στην κλίμακα τύπου-Likert. Σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους, οι γονείς είχαν ενεργή συμμετοχή στα περισσότερα ερωτήματα που αφορούν το ρόλο τους στο σπίτι, συγκεκριμένα σε 12 από τα 13 ερωτήματα.

Σε σύγκριση με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι, η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου βρισκόταν στη δεύτερη θέση, με «μερική συμμετοχή» ($M.O.=3,39$) και με 4 από τα 11 ερωτήματα να έχουν λάβει μέση απάντηση ενεργούς συμμετοχής. Η συμμετοχή στο σχολείο ήταν τελευταία, επίσης με μερική συμμετοχή ($M.O.=2,77$) και με 2 από τα 12 ερωτήματα να έχουν λάβει απάντηση μερικής συμμετοχής (Πίνακας 6)

	N	M.O.	T.A.
Συμμετοχή στο σχολείο	100	2,77	0,613
Συμμετοχή στο σπίτι	100	3,85	0,705
Επικοινωνία σπιτιού-σχολείου	100	3,39	0,781

Πίνακας 6: Αποτελέσματα υποκλιμάκων του FIQ

Κατά συνέπεια, οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι, με την επικοινωνία σπιτιού-σχολείου και τη συμμετοχή στο σχολείο να είναι σαφώς χαμηλότερες. Τα αναλυτικά αποτελέσματα ανά ερώτημα παρουσιάζονται παρακάτω.

4.2.1 Συμμετοχή στο σχολείο

Στα ερωτήματα γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο, η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 1 («ελάχιστη συμμετοχή»), και η μέγιστη τιμή ήταν 5 («πολύ ενεργή συμμετοχή»), εκτός από τα ερωτήματα 1 και 3 στα οποία η μέγιστη τιμή απάντησης ήταν 4 («ενεργή συμμετοχή»). Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τους μέσους όρους ($M.O.$) απάντησης κατά σειρά μεγέθους από την ενεργητικότερη στην λιγότερο ενεργητική συμμετοχή.

Κατά μέσο όρο, οι γονείς δήλωσαν ότι έχουν ενεργή συμμετοχή σε γονικές και οικογενειακές κοινωνικές δραστηριότητες στο σχολείο του παιδιού τους, καθώς και ότι συζητούν με άλλους γονείς για σχολικές συναντήσεις και εκδηλώσεις. Είχαν μερική συμμετοχή στην αλληλοϋποστήριξη με τους γονείς της τάξης του παιδιού τους, στις συναντήσεις εκτός σχολείου με άλλους γονείς, σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες στο σχολείο, στην παρακολούθηση εργαστηρίων ή εκπαίδευσης για γονείς που προσφέρει το σχολείο, καθώς και στο άκουσμα των δασκάλων να λένε στο παιδί τους πόσο τους αρέσει να μαθαίνουν.

Οι γονείς είχαν κατά μέσο όρο περιορισμένη συμμετοχή στην εθελοντική εργασία στην τάξη του παιδιού τους, σε σχολικές εκδρομές με το παιδί τους, στη συνομιλία με ανθρώπους στο σχολείο για ευκαιρίες κατάρτισης και επαγγελματικής εξέλιξής τους, καθώς και στον σχεδιασμό εκδρομών και δραστηριοτήτων της τάξης μαζί με το δάσκαλο (Πίνακας 7).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
7. Συμμετέχω σε γονικές και οικογενειακές κοινωνικές δραστηριότητες στο σχολείο του παιδιού μου	4.16	.929
9. Συζητώ με άλλους γονείς για σχολικές συναντήσεις και εκδηλώσεις	3.96	1.034
12. Πιστεύω ότι οι γονείς της τάξης του παιδιού μου αλληλοϋποστηρίζονται	3.43	1.174
11. Συναντιέμαι εκτός σχολείου με άλλους γονείς από την τάξη του παιδιού μου	3.42	1.273
5. Συμμετέχω σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες στο σχολείο του παιδιού μου	3.21	1.343
2. Παρακολουθώ εργαστήρια ή εκπαίδευση για γονείς που προσφέρει το σχολείο του παιδιού μου	3.07	1.305
8. Ακούω τους δασκάλους να λένε στο παιδί μου πόσο τους αρέσει να μαθαίνουν	2.91	1.349
4. Προσφέρω εθελοντική εργασία στην τάξη του παιδιού μου	2.21	1.209
6. Πηγαίνω σε σχολικές εκδρομές με το παιδί μου	1.89	1.163
10. Μιλάω με ανθρώπους στο σχολείο του παιδιού μου για ευκαιρίες κατάρτισης και επαγγελματικής εξέλιξής μου	1.86	1.181

3. Συμμετέχω στο σχεδιασμό σχολικών εκδρομών για το παιδί μου	1.58	.901
1. Συμμετέχω στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της τάξης μαζί με το δάσκαλο	1.53	.937

Πίνακας 7: Συμμετοχή των γονιών στο σχολείο

4.2.2 Συμμετοχή στο σπίτι

Στη συμμετοχή στο σπίτι, η μέγιστη τιμή που δόθηκε ήταν 5 («πολύ ενεργή συμμετοχή»), και η ελάχιστη ήταν 1 («ελάχιστη συμμετοχή»), εκτός από τα ερωτήματα 13, 14, 18, 20 και 22, στα οποία η ελάχιστη τιμή που δόθηκε ήταν 2 («περιορισμένη συμμετοχή»).

Κατά μέσο όρο οι γονείς ανέφεραν ότι είχαν ενεργή συμμετοχή στη φροντίδα του παιδιού ώστε να έχει ένα μέρος για τα βιβλία και τα σχολικά του είδη στο σπίτι, στην τήρηση ενός σταθερού προγράμματος αφύπνισης και ύπνου του παιδιού, στον έλεγχο των μαθημάτων του παιδιού, στη διατήρηση σαφών κανόνων στο σπίτι που το παιδί πρέπει να υπακούει, στον έπαινο του παιδιού για την πρόδοό του ενώπιον του δασκάλου, καθώς και στην ενασχόληση με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και σε δημιουργικές δραστηριότητες με το παιδί.

Επιπλέον, οι γονείς ανέφεραν ότι έχουν ενεργή συμμετοχή μέσα από εκπαιδευτικό υλικό που φέρνουν στο σπίτι, μέσα από επισκέψεις σε μέρη ειδικού μαθησιακού ενδιαφέροντος με το παιδί όπως μουσεία, λέγοντας στο παιδί πόσο τους αρέσει να μαθαίνουν νέα πράγματα, μιλώντας για την σχολική προσπάθεια του παιδιού τους ενώπιον συγγενών και φίλων, καθώς και μέσα από την ενασχόληση με τις αριθμητικές δεξιότητες του παιδιού τους. Τέλος, οι γονείς ανέφεραν ότι μερικές φορές διηγούνται ιστορίες από τα σχολικά τους χρόνια στο παιδί τους (Πίνακας 8).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
18. Φροντίζω ώστε το παιδί μου να έχει στο σπίτι ένα μέρος για τα βιβλία του και τα σχολικά του είδη	4.39	.909
14. Τηρώ ένα σταθερό πρόγραμμα αφύπνισης και ύπνου για το παιδί μου	4.29	.820
13. Ελέγχω τα μαθήματα του παιδιού μου	4.07	.998

22. Διατηρώ σαφείς κανόνες στο σπίτι, στους οποίους πρέπει το παιδί μου να υπακούει	3.91	1.036
15. Επαινώ το παιδί μου για την πρόοδό του/της ενώπιον του δασκάλου	3.82	1.274
23. Περνώ χρόνο με το παιδί μου ασχολούμενος με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής του	3.82	.869
24. Περνώ χρόνο με το παιδί μου κάνοντας δημιουργικές δραστηριότητες (όπως τραγούδι, χορό, ζωγραφική και παραμύθια)	3.78	.980
21. Φέρνω εκπαιδευτικό υλικό στο σπίτι για το παιδί μου (κασέτες, βίντεο, βιβλία)	3.78	1.011
17. Πηγαίνω το παιδί μου σε μέρη όπου μπορεί να μάθει ειδικά πράγματα (π.χ. ζωολογικός κήπος, μουσείο κ.λπ.)	3.77	.930
20. Λέω στο παιδί μου πόσο μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα	3.71	1.066
19. Μιλώ για την προσπάθεια του παιδιού μου στο σχολείο ενώπιον συγγενών και φίλων	3.67	1.006
25. Περνώ χρόνο με το παιδί μου ασχολούμενος με τις αριθμητικές δεξιότητές του	3.54	1.009
16. Διηγούμαι στο παιδί μου ιστορίες από τα σχολικά μου χρόνια	3.39	1.197

Πίνακας 8: Συμμετοχή των γονιών στο σπίτι

4.2.3 Επικοινωνία σπιτιού-σχολείου

Στην επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, η μέγιστη τιμή ήταν 5 («πολύ ενεργή συμμετοχή») και η ελάχιστη τιμή ήταν 1 («ελάχιστη συμμετοχή») με εξαίρεση τα ερωτήματα 26 και 34 στα οποία η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 2 («περιορισμένη συμμετοχή»). Οι γονείς είχαν ενεργή συμμετοχή σε σχολικές συναντήσεις με τον δάσκαλο σχετικά με την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, καθώς και σε συνομιλίες με τον δάσκαλο για τις δυσκολίες, για την καθημερινότητα και για τις σχέσεις του παιδιού τους στο σχολείο. Οι γονείς είχαν, σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους, μερική συμμετοχή σε συζητήσεις με το δάσκαλο για τους κανόνες της τάξης, για τα κατορθώματα του παιδιού και για τα μαθήματα για το σπίτι, αλλά και σε συναντήσεις με το διευθυντή για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων ή για την άντληση πληροφοριών, όπως και με την ανταλλαγή

σημειωμάτων με τον δάσκαλο για το παιδί ή τις σχολικές δραστηριότητες. Οι συζητήσεις με το δάσκαλο για προσωπικά και οικογενειακά θέματα, καθώς και μέσω τηλεφώνου, ήταν περιορισμένες (Πίνακας 9).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
26. Πηγαίνω σε σχολικές συναντήσεις με το δάσκαλο για να συζητήσουμε για την πρόοδο ή τη συμπεριφορά	4.53	.717
34. Μιλάω στο δάσκαλο του παιδιού μου για τις δυσκολίες στο σχολείο	4.10	.689
28. Συζητώ με το δάσκαλο του παιδιού μου για τη σχολική καθημερινότητά του/της	3.95	.968
31. Συζητάω με το δάσκαλο για τις σχέσεις του παιδιού μου με τους συμμαθητές του στο σχολείο	3.78	1.011
29. Συζητώ με το δάσκαλο του παιδιού μου για τους κανόνες της τάξης	3.44	1.266
33. Μιλάω στο δάσκαλο του παιδιού μου για τα κατορθώματά του	3.36	1.283
35. Συζητάω με το δάσκαλο του παιδιού μου για τα μαθήματα που έχει να κάνει στο σπίτι	3.35	1.298
27. Κανονίζω συναντήσεις με το διευθυντή για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων ή την άντληση πληροφοριών	3.06	1.221
32. Ο δάσκαλος και εγώ ανταλλάσσουμε σημειώματα για το παιδί μου ή τις σχολικές δραστηριότητες	3.01	1.446
36. Συζητάω με το δάσκαλο του παιδιού μου για προσωπικά και οικογενειακά θέματα	2.48	1.396
30. Μιλάω με το δάσκαλο του παιδιού μου στο τηλέφωνο	2.18	1.250

Πίνακας 9: Επικοινωνία σπιτιού-σχολείου

4.3 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό το σχολείο, το φύλο και η ηλικία των παιδιών επηρεάζουν τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους;

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τους παράγοντες σχολείο, φύλο παιδιού και ηλικία παιδιού, που επηρεάζουν τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών, εξετάστηκαν 3 ερευνητικές υποθέσεις με χρήση μη-παραμετρικών στατιστικών ελέγχων Kruskal-Wallis H και Mann-Whitney U. Οι ακόλουθες υποθέσεις εξετάζουν τη δυνητική επίδραση των τριών αυτών χαρακτηριστικών των παιδιών στον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

4.3.1 Σχολείο και συμμετοχή των γονιών

Στην υπόθεση εάν το σχολείο των παιδιών επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, το σχολείο των παιδιών δεν βρέθηκε να επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (Πίνακας 18).

	Συμμετοχή στο σχολείο	Συμμετοχή στο σπίτι	Επικοινωνία σπιτιού- σχολείου
Kruskal-Wallis H	1.741	9.384	8.231
Df	4	4	4
Asymp. Sig.	.783	.052	.083

Πίνακας 18: Έλεγχος Kruskal-Wallis H (Σχολείο*Συμμετοχή γονέων)

4.3.2 Φύλο και συμμετοχή των γονιών

Στην υπόθεση εάν το φύλο των παιδιών επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, το φύλο των παιδιών δεν επιδρούσε στατιστικά σημαντικά στον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (Πίνακας 19).

	Συμμετοχή στο σχολείο	Συμμετοχή στο σπίτι	Επικοινωνία σπιτιού- σχολείου
Mann-Whitney U	1224.000	1170.000	1165.000
Wilcoxon W	2499.000	2445.000	2440.000
Z	-.180	-.552	-.587
Asymp. Sig. (2-tailed)	.857	.581	.557

Πίνακας 19: Έλεγχος Mann-Whitney U (Φύλο*Συμμετοχή γονέων)

4.3.3 Ηλικία και συμμετοχή των γονιών

Στην τρίτη ερευνητική υπόθεση, εάν η ηλικία των παιδιών επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, η ηλικία των παιδιών επηρέαζε στατιστικά σημαντικά τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους αφού, όπως φαίνεται από το ύψος των μέσων κατάταξης, η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου ήταν μεγαλύτερη για την ηλικία 3-4 ετών από ό,τι για την ηλικία 5-6 ετών ($U=821$, $p=0,004$). Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει το στατιστικά σημαντικό εύρημα.

	Ηλικία παιδιού	N	Μέσος κατάταξης	Άθροισμα κατάταξης	Mann- Whitney U	Ασυμπτ ωτική p
Επικοινωνία σπιτιού-σχολείου	3-4 έτη	54	58.30	3148.00		
	5-6 έτη	46	41.35	1902.00	821.000	.004
	Σύνολο	100				

Πίνακας 20: Έλεγχος Mann-Whitney U (Ηλικία*Επικοινωνία σπιτιού-σχολείου)

Κατά συνέπεια συμπεραίνεται ότι η ηλικία των παιδιών επηρέαζε στατιστικά σημαντικά τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών μέσα από την επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, με τους γονείς με παιδιά 3-4 ετών να έχουν περισσότερη επικοινωνία από τους γονείς με παιδιά ηλικίας 5-6 ετών.

4.4 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο η συμμετοχή των γονιών επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών

προσχολικής ηλικίας σε επτά αναπτυξιακούς τομείς: στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα, στον τομέα της αυτοδιαχείρισης, στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, στον τομέα της μαθηματικής ικανότητας, της ανάγνωσης και της γραφής, της δεικτικής γλώσσας και τέλος στον τομέα της εκφραστικής γλώσσας;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους *τρόπους και το βαθμό επίδρασης της συμμετοχής των γονιών στους 7 τομείς ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Συγκεκριμένα διερευνάται εάν και σε ποιο βαθμό κάθε μορφή συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους (συμμετοχή στο σπίτι, συμμετοχή στο σχολείο, και επικοινωνία σπιτιού και σχολείου) επιδρά στους εξής αναπτυξιακούς τομείς προσχολικής ηλικίας: στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα, στην αυτοδιαχείριση, στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα στη μαθηματική ικανότητα, στην ανάγνωση και γραφή, στη δεκτική γλώσσα και τέλος στην εκφραστική γλώσσα.

4.4.1 Παρακολούθηση και αξιολόγηση πρώιμης εκμάθησης (ELORS)

Στην κλίμακα ELORS, που αφορά τον βαθμό ανησυχίας των εκπαιδευτικών σε επτά τομείς ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία, όλες οι απαντήσεις ήταν έγκυρες (N=100). Οι συχνότητες και τα ποσοστά ανά απάντηση παρουσιάζονται στο Παράρτημα Γ. Οι τιμές που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες ήταν: ελάχιστη τιμή 1 («ελάχιστη/καμία ανησυχία») και μέγιστη 4 («έντονη ανησυχία»), εκτός από τα ερωτήματα 4.2 και 4.5 στα πρώιμα μαθηματικά, όπου η μέγιστη τιμή που δόθηκε ήταν 3 («ανησυχία»). Για το σκοπό της παρούσας έρευνας τα δεδομένα από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ως ενδεικτικά για το βαθμό ανάπτυξης των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα στους προαναφερθέντες 7 τομείς ανάπτυξης.

4.4.1.1 Αντιληπτική και κινητική ανάπτυξη

Όλες οι συμπεριφορές και δεξιότητες αντιληπτικής και κινητικής προσχολικής ανάπτυξης, ενέπνεαν κατά μέσο όρο μικρή ανησυχία στους δασκάλους. Συγκεκριμένα, δεν ανησυχούσαν πολύ για τον συντονισμό μεγάλων μυών και χεριών-ματιών, για την ισορροπία, για την ταχύτητα και ευελιξία, για την ανακάλυψη υλικών διαφορετικών υφών, για τον σχεδιασμό απλών σχημάτων, για το κράτημα

μολυβιού/πιρουνιού, για την αίσθηση προσανατολισμού, για αντιγραφή με μολύβι, ή για την ικανότητα ένδυσης των παιδιών (Πίνακας 10).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1.4. Συντονισμός μεγάλων μυών	1.58	.934
1.3. Συντονισμός χεριών-ματιών	1.67	.911
1.2. Ισορροπία	1.70	.893
1.1 Ταχύτητα και ευελιξία	1.71	.946
1.9. Ανακάλυψη υλικών διαφορετικών υφών (π.χ. μπογιά, άμμος, πηλός, κόλλα, ζύμη)	1.74	1.001
1.8. Σχεδιασμός απλών σχημάτων (π.χ. κύκλος, τετράγωνο)	1.81	.918
1.5. Κράτημα μολυβιού ή πιρουνιού	1.88	.924
1.6. Αίσθηση προσανατολισμού	1.97	.915
1.7. Αντιγραφή με μολύβι	2.05	1.077
1.10. Ικανότητα ένδυσης (π.χ. φερμουάρ, κουμπιά, παπούτσια, κάλτσες)	2.15	1.029

Πίνακας 10: Αντιληπτική και κινητική ανάπτυξη

4.4.1.2 Αυτοδιαχείριση

Στη αυτοδιαχείριση, μόνο η επιμονή σε δύσκολα εγχειρήματα προκαλούσε οριακά ανησυχία. Η ανησυχία των δασκάλων ήταν μικρή για τη συγκέντρωση των παιδιών για σύντομες περιόδους, για την τήρηση του καθημερινού σχολικού προγράμματος, την μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη και τη χρήση σχεδίου πριν τις δραστηριότητες, για τη χρήση λέξεων προς επίλυση προβλημάτων με συνομηλίκους, για την κατανόηση των συνεπειών συμπεριφοράς, την προσαρμογή στις αλλαγές της καθημερινότητας, τη συνέπεια στη συμπεριφορά ή τη διάθεση και την προσοχή σε ομαδικές δραστηριότητες (Πίνακας 11).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
2.10. Συγκέντρωση για σύντομες περιόδους	2.03	.904
2.2. Τήρηση του καθημερινού προγράμματος του σχολείου	2.06	.941
2.3. Μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη	2.07	.946

2.6. Χρήση σχεδίου πριν τις δραστηριότητες	2.11	.886
2.9. Χρήση λέξεων για την επίλυση προβλημάτων με συνομηλίκους	2.14	.975
2.5. Κατανόηση των συνεπειών συμπεριφοράς (π.χ. το να μοιράζεται, το να χτυπάει κάποιο άλλο παιδί)	2.19	1.051
2.1. Προσαρμογή στις αλλαγές της καθημερινότητας	2.21	.967
2.4. Συνέπεια συμπεριφοράς ή διάθεσης	2.31	.940
2.8. Προσοχή κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων	2.38	1.033
2.7. Επιμονή σε δύσκολα εγχειρήματα	2.53	1.068

Πίνακας 11: Αυτοδιαχείριση

4.4.1.3 Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη

Στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, οι δάσκαλοι είχαν μικρή έως μέση ανησυχία για όλα τα ερωτήματα – το παιχνίδι σε συνεργασία με άλλα παιδιά, την τήρηση της σειράς στο παιχνίδι, την απόκτηση και την τήρηση φιλιών, τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, την έκφραση διαφόρων συναισθημάτων, τη συμπεριφορά χωρίς την προσοχή των ενηλίκων και την πρέπουσα έκφραση θυμού και δυσαρέσκειας (Πίνακας 12).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
3.2. Παιχνίδι σε συνεργασία με άλλα παιδιά	1.81	.813
3.4. Τήρηση της σειράς στο παιχνίδι	1.83	.922
3.1. Απόκτηση φίλων	1.85	.809
3.9. Τήρηση φιλιών	1.94	.897
3.3. Συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες	1.95	.914
3.5. Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων (π.χ. θυμός, χαρά, λύπη)	2.06	1.153
3.10. Έκφραση διαφόρων συναισθημάτων (π.χ. χαρά, θυμός, λύπη)	2.10	1.000
3.8. Συμπεριφορά χωρίς την προσοχή των ενηλίκων	2.16	.825
3.6. Πρέπουσα έκφραση του θυμού	2.19	1.098
3.7. Πρέπουσα έκφραση δυσαρέσκειας	2.25	1.086

Πίνακας 12: Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη

4.4.1.4 Πρώιμα μαθηματικά

Στα πρώιμα μαθηματικά οι δάσκαλοι είχαν μικρή έως μέση ανησυχία – για τον καθορισμό της ομάδας με περισσότερα ή λιγότερα πράγματα, την απαρίθμηση με σωστή σειρά, το ακριβές μέτρημα, την κατανόηση της ένα-προς-ένα αντιστοιχίας, για την αναγνώριση αριθμών, τον καθορισμό του αντικειμένου σε μια αλληλουχία και του σχήματος σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο, καθώς και για την κατανόηση της βασικής χρονολογικής σειράς, των βασικών εννοιών του χρόνου και των βασικών όρων χωροταξικού προσανατολισμού (Πίνακας 13).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
4.5. Καθορισμός της ομάδας με τα περισσότερα ή λιγότερα πράγματα	1.57	.624
4.2. Απαρίθμηση με τη σωστή σειρά	1.62	.616
4.4. Ακριβές μέτρημα αντικειμένων	1.71	.729
4.3. Κατανόηση της ένα-προς-ένα αντιστοιχίας (π.χ. ένα κουλουράκι για έναν άνθρωπο)	1.73	.815
4.1. Αναγνώριση των αριθμών	1.79	.832
4.6. Καθορισμός του αντικειμένου που ακολουθεί σε μια αλληλουχία	1.96	.852
4.7. Καθορισμός του σχήματος σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο	1.98	.943
4.8. Κατανόηση της βασικής χρονολογικής σειράς (π.χ. πριν, μετά)	1.99	.980
4.9. Κατανόηση των βασικών εννοιών του χρόνου (π.χ. χθες, σήμερα)	2.04	.953
4.10. Κατανόηση των βασικών όρων χωροταξικού προσανατολισμού	2.14	.888

Πίνακας 13: Πρώιμα μαθηματικά

4.4.1.5 Πρώιμος αλφαριθμητισμός

Στον πρώιμο αλφαριθμητισμό, μόνο η γνώση των μερών ενός βιβλίου προκαλούσε ανησυχία στους δασκάλους. Στις υπόλοιπες συμπεριφορές και δεξιότητες ανησυχούσαν λίγο – για την εκμάθηση του ήχου των γραμμάτων, το ενδιαφέρον για γραφή του ονόματός του/της, την απομνημόνευση των ονομάτων των γραμμάτων, την αναγνώριση λέξεων, την κατανόηση αν δύο γράμματα ή λέξεις είναι ίδιες, το ενδιαφέρον για δραστηριότητες ανάγνωσης, την αναγνώριση του αριθμού των

συλλαβών σε μία λέξη, την «ανάγνωση» από αριστερά προς τα δεξιά κι από πάνω προς τα κάτω, ή την αντίληψη ομοιοκαταληξίας των λέξεων (Πίνακας 14).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
5.5. Εκμάθηση του ήχου των γραμμάτων	1.82	.845
5.2. Ενδιαφέρον για γραφή του ονόματός του/της	1.84	.907
5.4. Απομνημόνευση των ονομάτων των γραμμάτων	1.91	.900
5.3. Αναγνώριση λέξεων (π.χ. «STOP» σε μια πινακίδα στοπ)	1.94	.930
5.6. Κατανόηση αν δύο γράμματα ή λέξεις είναι ίδιες	2.00	.853
5.1. Ενδιαφέρον για δραστηριότητες ανάγνωσης	2.18	.978
5.7. Αναγνώριση του αριθμού των συλλαβών σε μία λέξη	2.24	.842
5.10. «Ανάγνωση» από αριστερά προς δεξιά, από πάνω προς τα κάτω	2.33	1.129
5.8. Αντίληψη της ομοιοκαταληξίας των λέξεων	2.43	.967
5.9. Γνώση των μερών ενός βιβλίου	2.61	.920

Πίνακας 14: Πρώιμος αλφαριθμητισμός

4.4.1.6 Γλωσσική υποδοχή

Στη γλωσσική υποδοχή, η ανησυχία των δασκάλων ήταν κατά μέσο όρο μικρή – για την τήρηση απλών οδηγιών 3 βημάτων, τη διάκριση των ήχων του λόγου, την αναγνώριση των κοινών ήχων στο περιβάλλον, την ανταπόκριση σε προφορικά αιτήματα, τη συμπλήρωση ηχητικών ή λεκτικών προτύπων, την απαίτηση αναδιατύπωσης της προφορικής επικοινωνίας, την ανάγκη επίδειξης ή παραδείγματος μαζί με προφορικές οδηγίες, την ανάκληση προφορικών οδηγιών, την απαίτηση επανάληψης της προφορικής επικοινωνίας και τη διατήρηση της προσοχής στην ομιλία παρουσία θορύβου βάθους (Πίνακας 15).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
6.8. Τήρηση απλών οδηγιών 3 βημάτων	1.82	.770
6.3. Διάκριση των ήχων του λόγου	1.82	.903
6.2. Αναγνώριση των κοινών ήχων στο περιβάλλον	1.94	.962
6.4. Ανταπόκριση σε προφορικά αιτήματα	1.98	1.044

6.10. Συμπλήρωση ηχητικών ή λεκτικών προτύπων	2.06	.941
6.7. Απαίτηση αναδιατύπωσης της προφορικής επικοινωνίας	2.15	.968
6.9. Ανάγκη επίδειξης ή παραδείγματος μαζί με προφορικές οδηγίες	2.15	.770
6.5. Ανάκληση προφορικών οδηγιών	2.20	1.025
6.6. Απαίτηση επανάληψης της προφορικής επικοινωνίας	2.22	.905
6.1. Διατήρηση της προσοχής στην ομιλία παρουσία θορύβου βάθους	2.25	1.086

Πίνακας 15: Γλωσσική υποδοχή

4.4.1.7 Γλωσσική έκφραση

Στη γλωσσική έκφραση, τέλος, η ανησυχία των δασκάλων ήταν επίσης μικρή – για τη χρήση κατανοητού λόγου, μερών του λόγου, και κατάλληλων λέξεων, το μέγεθος των τυπικών προτάσεων, την αντίληψη της σειράς των λέξεων στις προτάσεις, τη χρήση της γλώσσας για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, την προφορική έκφραση επιθυμιών, αναγκών και σκέψεων, το μέγεθος λεξιλογίου, τη χρήση της κατάλληλης έντασης στην περιγραφή γεγονότων και την επαναδιήγηση λεπτομερειών μιας ιστορίας (Πίνακας 16).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
7.6. Χρήση μερών του λόγου, όπως αντωνυμίες (π.χ. «αυτός», «εγώ»)	1.55	.770
7.4. Μέγεθος των τυπικών προτάσεων	1.58	.794
7.9. Χρήση κατανοητού λόγου	1.59	.753
7.10. Χρήση κατάλληλων λέξεων αντί συμπληρωματικών (π.χ. αυτό το «πράγμα»)	1.72	.842
7.7. Αντίληψη της σειράς των λέξεων στις προτάσεις	1.73	.874
7.2. Χρήση της γλώσσας για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους	1.80	.876
7.1. Προφορική έκφραση επιθυμιών, αναγκών και σκέψεων	1.80	.865
7.3. Μέγεθος λεξιλογίου	1.83	.779
7.8. Χρήση της κατάλληλης έντασης στην περιγραφή γεγονότων	1.89	1.034
7.5. Επαναδιήγηση λεπτομερειών μιας ιστορίας	1.98	.943

Πίνακας 16: Γλωσσική έκφραση

4.4.1.8 Περιληπτικές αξιολογήσεις

Με βάση τις αναλυτικές τους απαντήσεις που προηγήθηκαν, στις περιληπτικές τους αξιολογήσεις στην κλίμακα ELORS, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν κατά μέσο όρο μικρή ανησυχία για την Αντιληπτική και κινητική ανάπτυξη, την Αυτοδιαχείριση, την Κοινωνική και Συναισθηματική ανάπτυξη, τα Πρώιμα Μαθηματικά, τον Πρώιμο Αλφαριθμητισμό, τη Γλωσσική Υποδοχή και τη Γλωσσική Έκφραση των παιδιών (Πίνακας 17). Συνεπώς, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έλαβαν μέρος στην έρευνα παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ανάπτυξης και στους επτά υπό εξέταση τομείς.

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Αντιληπτική & Κινητική	1.90	1.030
2. Αυτοδιαχείριση	2.21	.880
3. Κοινωνική και Συναισθηματική	2.12	1.018
4. Πρώιμα Μαθηματικά	1.94	.908
5. Πρώιμος Αλφαριθμητισμός	2.10	.870
6. Γλωσσική Υποδοχή	2.08	.872
7. Γλωσσική Έκφραση	1.75	.857

Πίνακας 17: Περιληπτικές αξιολογήσεις ELORS

4.4.2 Συμμετοχή στο σχολείο και τομείς ανάπτυξης

Τόσο στον στατιστικό έλεγχο Kruskal-Wallis Η όσο και στον στατιστικό έλεγχο Mann-Whitney U, για να γίνει αποδεκτή μία παρατηρούμενη επίδραση ως στατιστικά σημαντική, η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας p δεν θα πρέπει να ξεπερνά το όριο 0,05 ή 5%. Αναφορικά με τη συμμετοχή στο σχολείο, λοιπόν, και την επίδρασή τους στους τομείς ανάπτυξης των παιδιών, οι τιμές των ελέγχων Kruskal-Wallis που πραγματοποιήθηκαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 21. Όπως φαίνεται παρακάτω, η συμμετοχή στο σχολείο επιδρούσε στατιστικά σημαντικά σε δύο αναπτυξιακούς τομείς, τον Αντιληπτικό και Κινητικό τομέα και τον Πρώιμο Αλφαριθμητισμό. Η συμμετοχή στο σχολείο δεν επιδρούσε στατιστικά σημαντικά στην Αυτοδιαχείριση,

τον Κοινωνικό και Συναισθηματικό τομέα, τα Πρώιμα Μαθηματικά, τη Γλωσσική Υποδοχή και την Γλωσσική Έκφραση. Σημειώνεται πως η επίδραση του Κοινωνικού και Συναισθηματικού τομέα προσέγγιζε την στατιστική σημαντικότητα χωρίς όμως να την φτάσει ($p=0,084$, όπου θα πρέπει $p<0,05$).

	Kruskal- Wallis H	Βαθμοί ελευθερίας df	Asymp. Sig.
1. Αντιληπτική & Κινητική	8.622	3	.035
2. Αυτοδιαχείριση	3.746	3	.290
3. Κοινωνική και Συναισθηματική	6.638	3	.084
4. Πρώιμα Μαθηματικά	5.860	3	.119
5. Πρώιμος Αλφαριθμητισμός	11.390	3	.010
6. Γλωσσική Υποδοχή	5.439	3	.142
7. Γλωσσική Έκφραση	2.294	3	.514

Πίνακας 21: Έλεγχοι Kruskal-Wallis H (Συμμετοχή στο σχολείο*Τομείς ανάπτυξης)

Αναλυτικά, η συμμετοχή των γονιών στο σχολείο βρέθηκε να ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση στην προσχολική ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής των παιδιών ($H=11,39$, $df=3$, $p=0,01$). Συγκεκριμένα, η ενεργή συμμετοχή στο σχολείο οδηγούσε σε σημαντικά υψηλότερη αξιολόγηση του πρώιμου αλφαριθμητισμού σε σχέση με την μερική και την περιορισμένη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή στο σχολείο επίσης εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην αντιληπτική και κινητική ανάπτυξη, με την ενεργή συμμετοχή να οδηγεί σε υψηλότερη αξιολόγηση σε σύγκριση με την μερική συμμετοχή ($H=8,22$, $df=3$, $p=0,035$).

4.4.3 Συμμετοχή στο σπίτι και τομείς ανάπτυξης

Αναφορικά με τη συμμετοχή στο σπίτι, ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της συμμετοχής των γονιών στο σπίτι στον αναπτυξιακό παράγοντα της Γλωσσικής Έκφρασης και τον τομέα του πρώιμου αλφαριθμητισμού(Πίνακας 22). Η συμμετοχή στο σπίτι δεν επηρέαζε στατιστικά

σημαντικά τον Αντιληπτικό και Κινητικό τομέα, την Αυτοδιαχείριση, τον Κοινωνικό και Συναισθηματικό τομέα, τα Πρώιμα Μαθηματικά και τη Γλωσσική Υποδοχή.

Αναλυτικά, η συμμετοχή των γονιών στο σπίτι βρέθηκε να ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη εκφραστικής γλώσσας των παιδιών προσχολικής ηλικίας ($H=10,51, df=3, p=0,015$). Ειδικότερα, η ενεργή συμμετοχή στο σπίτι οδηγούσε σε σημαντικά υψηλότερη αξιολόγηση της γλωσσικής έκφρασης σε σύγκριση με την περιορισμένη συμμετοχή στο σπίτι.

Επιπροσθέτως, η συμμετοχή των γονιών στο σπίτι ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του πρώιμου αλφαριθμητισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας ($H=7,71, df=3, p=0,049$).

	Kruskal-Wallis	Βαθμοί	Asymp.
	H	ελευθερίας df	Sig.
1. Αντιληπτική & Κινητική	3.879	3	.275
2. Αυτοδιαχείριση	4.343	3	.227
3. Κοινωνική και Συναισθηματική	5.599	3	.133
4. Πρώιμα Μαθηματικά	5.055	3	.168
5. Πρώιμος Αλφαριθμητισμός	7.719	3	.049
6. Γλωσσική Υποδοχή	4.169	3	.244
7. Γλωσσική Έκφραση	10.510	3	.015

Πίνακας 22: Έλεγχοι Kruskal-Wallis H (Συμμετοχή στο σπίτι*Τομείς ανάπτυξης)

4.4.4 Επικοινωνία σπιτιού-σχολείου και τομείς ανάπτυξης

Ως προς την επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, οι έλεγχοι Kruskal-Wallis έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση σε όλους τους αναπτυξιακούς παράγοντες, συγκεκριμένα τον Αντιληπτικό & Κινητικό τομέα, την Αυτοδιαχείριση, τον Κοινωνικό και Συναισθηματικό, τα Πρώιμα Μαθηματικά, τον Πρώιμο αλφαριθμητισμό, τη Γλωσσική Υποδοχή και τη Γλωσσική Έκφραση (Πίνακας 23).

Αναλυτικά, η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου ασκούσε στατιστικά σημαντική επίδραση στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα της ανάπτυξης των παιδιών ($H=12,30,$

$df=3, p=0,006$). Μέσα από την εφαρμογή αυτοματοποιημένων ελέγχων post-hoc του SPSS (non-parametric post-hoc test), εντοπίστηκε η κατεύθυνση της στατιστικά σημαντικής επίδρασης. Συγκεκριμένα, η ενεργή επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, επέφερε σημαντικά υψηλότερη αξιολόγηση στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα προσχολικής ανάπτυξης σε σύγκριση με την μερική επικοινωνία/συμμετοχή.

Η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου ασκούσε επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση στην αυτοδιαχείριση ($H=10,45, df=3, p=0,015$). Ειδικότερα, ο έλεγχος post-hoc αποκάλυψε πως η περιορισμένη συμμετοχή των γονιών στην επικοινωνία σπιτιού-σχολείου επέφερε σημαντικά χαμηλότερη αξιολόγηση αυτοδιαχείρισης όταν συγκρίθηκε με την μερική επικοινωνία/συμμετοχή.

Επιπλέον, η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου βρέθηκε να ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση στην μαθηματική ικανότητα στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας ($H=18,09, df=3, p\leq 0,0005$). Συγκεκριμένα, ο έλεγχος post-hoc έδειξε πως η περιορισμένη συμμετοχή στην επικοινωνία σπιτιού-σχολείου οδηγούσε σε σημαντικά χαμηλότερη αξιολόγηση στην πρώιμη μαθηματική ανάπτυξη, σε σύγκριση με την ενεργή, την πολύ ενεργή και την μερική συμμετοχή.

Εν συνεχεία, η στατιστική επίδραση της επικοινωνίας σπιτιού-σχολείου στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας ($H=7,21, df=3, p=0,044$) και στην ανάπτυξη του Πρώιμου αλφαριθμητισμού ($H=7,80, df=3, p=0,047$) ήταν επίσης σημαντική.

Σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη, η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου επιδρούσε στατιστικά σημαντικά στην ανάπτυξη της δεκτικής γλώσσας των παιδιών προσχολικής ηλικίας ($H=11,65, df=3, p=0,009$). Ειδικότερα, η περιορισμένη επικοινωνία σπιτιού-σχολείου από τους γονείς οδηγούσε σε σημαντικά χαμηλότερη αξιολόγηση της γλωσσικής υποδοχής σε σύγκριση με την μερική συμμετοχή, και η ενεργή επικοινωνία οδηγούσε σε σημαντικά υψηλότερη αξιολόγηση σε σχέση με την μερική συμμετοχή (έλεγχος post-hoc).

Τέλος, η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου επιδρούσε στατιστικά σημαντικά και στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας ($H=7,65, df=3, p=0,045$).

	Kruskal-Wallis H	Βαθμοί ελευθερίας df	Asymp. Sig.
1. Αντιληπτική & Κινητική	12.299	3	.006
2. Αυτοδιαχείριση	10.452	3	.015
3. Κοινωνική και Συναισθηματική	7.218	3	.044
4. Πρώιμα Μαθηματικά	18.087	3	.000
5. Πρώιμος Αλφαριθμητισμός	7.808	3	.047
6. Γλωσσική Υποδοχή	11.658	3	.009
7. Γλωσσική Έκφραση	7.652	3	.045

Πίνακας 23: Έλεγχοι Kruskal-Wallis H (Επικοινωνία σπιτιού-σχολείου*Τομείς ανάπτυξης)

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση τριών ερευνητικών ερωτημάτων: α) με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, β) κατά πόσο το σχολείο, το φύλο και η ηλικία επηρεάζουν τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους και γ) σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο η συμμετοχή των γονιών επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε επτά αναπτυξιακούς τομείς: στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα, στον τομέα της αυτοδιαχείρισης, στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, στον τομέα της μαθηματικής ικανότητας, της ανάγνωσης και της γραφής, της δεικτικής γλώσσας και τέλος στον τομέα της εκφραστικής γλώσσας.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τον τρόπο και το βαθμό της συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα δεδομένα που αντλήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου FIQ, καταδεικνύουν ότι οι γονείς συμμετείχαν περισσότερο ενεργά στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι, ενώ στην επικοινωνία τους με το σχολείο και τη συμμετοχή τους στα πλαίσια του σχολείου η συμμετοχή ήταν αρκετά πιο περιορισμένη (μερική συμμετοχή).

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία για την ενεργή συμμετοχή των γονέων στο σπίτι με δραστηριότητες που βοηθούν στο διάβασμα, με σταθερό πρόγραμμα μελέτης (Fantuzzo et al., 2000· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Manz et al., 2004) αλλά και με ερεθίσματα και προτροπή, όπως η επαφή τους με βιβλία και η ανάγνωση (Glascoe & Leew, 2010).

Στη συγκεκριμένη έρευνα το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των γονιών, υπό την υπόθεση ότι είναι υψηλό, φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή και την ενασχόληση τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επιβεβαιώνοντας σχετικές

μελέτες και έρευνες (Lareau, 1987 · Sui-Chu & Willms, 1996). Παρά την έλλειψη σχετικών στοιχείων για την οικονομική κατάσταση των γονέων και το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο, θεωρούμε ότι οι γονείς είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου και οικονομικά ευκατάστατοι, δεδομένου ότι τα παιδιά τους φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία, με υψηλά δίδακτρα και διευρυμένο ωράριο που εξυπηρετεί εργαζόμενους γονείς.

Βάσει στατιστικής ανάλυσης, όμως, η συμμετοχή τους στο σχολείο χαρακτηρίζεται μερική και όχι ενεργή. Αυτό διαπιστώθηκε και σε άλλες έρευνες, που αναφέρουν ότι οι γονείς έχουν την τάση να συμμετέχουν λιγότερο σε εθελοντικές ενέργειες στην τάξη ή να συμμετέχουν και να βοηθούν κατά την διάρκεια σχολικών εκδρομών (Fantuzzo et al., 2000· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Manz et al., 2004).

Ομοίως, μερική φαίνεται να είναι και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους μέσω της επικοινωνίας σχολείου-σπιτιού. Η τελευταία περιορίζεται σε συχνές αλληλεπιδράσεις με το δάσκαλο, συμμετοχή σε ενημερωτικές συνεδρίες για την πρόοδο του παιδιού και γενικά συχνή επικοινωνία μέσω τηλεφώνου ή άλλων προσωπικών επαφών (Fantuzzo et al., 2000· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Manz et al., 2004).

Παρά το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη έρευνα δεν εμφανίζεται στατιστική υποστήριξη για την επίδραση του σχολείου στον τρόπο και το βαθμό της γονεϊκής συμμετοχής, η μειωμένη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και στην επικοινωνία σπιτιού – σχολείου, ίσως να οφείλεται στην επιφύλαξη με την οποία τα σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν τη συμμετοχή αυτή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το φαινόμενο αυτό είναι εμφανές στις περιπτώσεις σχολείων που οι αποφάσεις λαμβάνονται κυρίως από τη διεύθυνση και δεν επιδιώκεται τηλεφωνική ή διαπροσωπική επαφή με τους γονείς. Επιπροσθέτως, η ευθύνη για την απόδοση των παιδιών, σε αυτά τα σχολεία, αποδίδεται εξ ολοκλήρου στους γονείς (Μυλωνάκου-Κέκε, 2009). Σημαντική, ωστόσο, για την διατύπωση έγκυρων συμπερασμάτων, θα ήταν η περαιτέρω ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση του πλαισίου συμμετοχής των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, όπως αυτή καθορίζεται από το κάθε σχολείο στα πλαίσια της συνεργασίας του με τους γονείς.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για τον βαθμό επίδρασης του σχολείου, του φύλου και της ηλικίας των παιδιών στον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τα δεδομένα απορρίπτουν την άποψη ότι το σχολείο (Coleman et al.,1966 · Lareau, 2000 · Αθανασούλα – Ρέππα, 2006) και το φύλο (Muller, 1998 Duru-Bellat · Jarousse, 1996) του παιδιού επηρεάζουν το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Εν αντιθέσει, η ηλικία των παιδιών φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, μέσω της επικοινωνίας σπιτιού-σχολείου, οι γονείς παιδιών 3-4 ετών επέδειξαν στατιστικά σημαντικά περισσότερη επικοινωνία από ό,τι οι γονείς παιδιών ηλικίας 5-6 ετών.

Η απουσία της συσχέτισης μεταξύ του σχολείου και της γονεϊκής συμμετοχής ίσως να οφείλεται και στη φύση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, το οποίο επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες πρακτικές (π.χ. εάν οι γονείς μιλούν τηλεφωνικά με το δάσκαλο ή προσφέρουν εθελοντισμό στο σχολείο) και όχι στο πώς αισθάνονται για το σχολείο και για την εκπαίδευση γενικά. Επίσης, το συγκεκριμένο εργαλείο δεν αναφέρεται στο γονεϊκό στυλ, το οποίο φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Jeynes, 2005).

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν συνάδουν, επίσης με την άποψη ότι το φύλο (Muller, 1998 Duru-Bellat · Jarousse, 1996) του παιδιού επηρεάζει το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ τους. Το γεγονός ότι το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς δε διακρίνουν τη συμμετοχή τους ανάλογα με το εάν έχουν αγόρι ή κορίτσι. Ειδικά στις ηλικίες που είναι υπό μελέτη, η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι για παράδειγμα, σχετίζεται με τη δημιουργική απασχόληση (π.χ., ένα παιδί μαθαίνει τα χρώματα με τη βοήθεια ενός βιβλίου) (O' Brien & Nigel, 1987) ή με το διαθέσιμο χρόνο να εκθέσουν το παιδί τους σε ερεθίσματα, (π.χ., να πάνε το παιδί τους σε ένα μουσείο ή να τους διαβάσουν ένα εκπαιδευτικό παραμύθι) (Green,1994) και όχι με την απόδοσή τους στο σχολείο, η οποία επηρεάζεται από το φύλο (Buchmann & Dalton, 2002).

Ο παράγοντας της ηλικίας, παρόλα αυτά, φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των γονέων, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία (Bouffard & Weiss, 2008 · Gouyon, 2004). Συγκεκριμένα, η ηλικία των παιδιών επηρέαζε σημαντικά τη γονεϊκή συμμετοχή μέσω της επικοινωνίας σπιτιού-σχολείου, αφού οι γονείς των παιδιών 3-4 ετών επέδειξαν στατιστικά σημαντικά περισσότερη επικοινωνία από ό,τι οι γονείς των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Οι Hornby & Lafaele (2011), Polovina & Stanisic (2007) και Simon, (2004) αναφέρουν ότι η ενασχόληση των γονέων μειώνεται προοδευτικά όσο το παιδί μεγαλώνει, μέχρι να φτάσει στα κατώτατα επίπεδα εμπλοκής, στην περίοδο της εφηβείας. Η αλλαγή λόγω της ηλικίας του παιδιού μπορεί να σχετίζεται με τα μειωμένα επίπεδα πρόσκλησης των ίδιων των παιδιών ή του σχολείου προς τους γονείς να συμμετέχουν, καθώς και με μια γενική μείωση της αίσθησης της αποτελεσματικότητας, όταν τα παιδιά μεγαλώνουν (Catsambis & Garland, 1997).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, για τον τρόπο και το βαθμό επίδρασης της συμμετοχής των γονιών στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας στους επτά αναπτυξιακούς τομείς (αντιληπτικός και κινητικός τομέας, τομέας αυτοδιαχείρισης, κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας, τομέας μαθηματικής ικανότητας, τομέας ανάγνωσης και γραφής, τομέας δεικτικής γλώσσας και τομέας εκφραστικής γλώσσας), θα πρέπει αρχικά να διατυπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, εξέφρασαν κατά μέσο όρο μικρή ανησυχία για την αντιληπτική και κινητική ανάπτυξη, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, τα πρώιμα μαθηματικά, τον πρώιμο αλφαριθμητισμό, τη γλωσσική υποδοχή και τη γλωσσική έκφραση των παιδιών. Λίγο μεγαλύτερη ανησυχία προκάλούσε η επιμονή σε δύσκολα εγχειρήματα από τον τομέα της αυτοδιαχείρισης και η γνώση των μερών ενός βιβλίου από τον τομέα του αλφαριθμητισμού. Συνεπώς, τα επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς που τα αξιολόγησαν, πολύ υψηλά.

Σε σχέση με τη συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση και τα πιο πάνω αναπτυξιακά αποτελέσματα βρέθηκε κατ' αρχάς ότι, αν και οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έδειξαν υψηλό βαθμό συμμετοχής στην επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, σε σύγκριση με τη συμμετοχή τους στο σχολείο και στο σπίτι, ο παράγοντας αυτός έχει την μεγαλύτερη επίδραση αφού φάνηκε να επιδρά

σημαντικά σε όλους τους υπό διερεύνηση τομείς ανάπτυξης: στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα, στον τομέα της αυτοδιαχείρισης, στον τομέα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, στον τομέα των πρώιμων μαθηματικών, στον πρώιμο αλφαριθμητισμό, τομέα της γλωσσικής υποδοχής και στον τομέα της γλωσσικής έκφρασης. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη σημασία της υιοθέτησης των πολυδιάστατων μοντέλων στη διερεύνηση της γονεϊκής συμμετοχής, τα οποία αναφέρονται στο ρόλο των γονιών και στο σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον και της ενίσχυσης των τρόπων επικοινωνίας σπιτιού – σχολείου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στα πλαίσια εφαρμογής των πολυδιάστατων μοντέλων γονεϊκής συμμετοχής, η διερεύνηση των προσδοκιών των γονιών καθώς και το γονεϊκό στυλ έχουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου και του βαθμού συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους, και εν γένει, στην ανάπτυξή τους, αφού οι αποφάσεις των γονέων για συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, βασίζονται στην αντίληψη που οι ίδιοι έχουν για το ρόλο τους ως γονείς, την προσωπική αίσθηση της αποτελεσματικότητας που έχουν όταν βοηθούν τα παιδιά τους, και τις απαιτήσεις και τις ευκαιρίες που παρέχονται από το σχολείο για την γονεϊκή συμμετοχή (Hoover-Dempsey και Sandler, 1997). Κατά συνέπεια, η υιοθέτηση πολυδιάστατων μοντέλων γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα εστίαζε όχι μόνο στην παροχή πόρων στο παιδί (Grolnick και Slowiaczek, 1994) και στην ενίσχυση των πρακτικών επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες, αλλά και στη διερεύνηση των προσδοκιών των γονιών για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών τους, στην ενθάρρυνση της προσέλευσης και συμμετοχής των γονιών σε σχολικές δραστηριότητες, και στην υποστήριξη των γονιών για την ανάπτυξη θετικού γονεϊκού στυλ με στόχο την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και προσήνειας μεταξύ γονιών και παιδιών (Jeypnes, 2005).

Σχετικά με την επίδραση των τρόπων γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση στους επτά τομείς ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία, αυτοί φαίνεται να επιδρούν σε κάθε τομέα σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας.

Αντιληπτικός και κινητικός τομέας

Ο αντιληπτικός και κινητικός τομέας περιλαμβάνει κινητικές ικανότητες, συντονισμό, ενσωμάτωση των κινητικών δεξιοτήτων και της όρασης, αισθητηριακή ολοκλήρωση, οπτική μνήμη και απτική ικανότητα.

Συγκεκριμένα, τα δεδομένα κατέδειξαν ότι η ενεργή επικοινωνία σπιτιού-σχολείου και η συμμετοχή στο σχολείο οδηγούσαν σε στατιστικά σημαντικότερη αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα ανάπτυξης των παιδιών σε σύγκριση με τη συμμετοχή στο σπίτι. Η τελευταία δε φαίνεται να επηρεάζει καθόλου τον αντιληπτικό και κινητικό τομέα ανάπτυξης.

Η σχέση αυτή ενδεχομένως να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι στην προσχολική ηλικία τα παιδιά χρειάζονται ερεθίσματα για την εξέλιξη της κινητικής τους και αντιληπτικής τους ικανότητας (Dosman & Andrews, 2009), τα οποία παρέχουν οι γονείς με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την καθημερινότητά των παιδιών (Green, 1994). Ως πιο σημαντικό ερέθισμα θεωρείται ο έπαινος όταν κατακτά μία νέα δεξιότητα καθώς και η παρότρυνση να εξερευνούν το περιβάλλον τους μόνα τους (Oldershaw, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των γονιών στο σχολείο επηρεάζει τον αντιληπτικό και κινητικό τομέα, αφού τόσο η συμμετοχή στα δρώμενα του σχολείου, όσο και ο εθελοντισμός και οι σχολικές συναντήσεις, βοηθούν τους γονείς να αντιληφθούν και να εφαρμόσουν τις πρακτικές που ενισχύουν την αντίληψη των παιδιών τους και την οπτικοακουστική τους ικανότητα. Για παράδειγμα παιχνίδια μνήμης, ή κάρτες που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στο σχολείο, ασκήσεις ειδικές με τη συνοδεία τραγουδιών για την προσχολική ηλικία, μπορούν να υιοθετηθούν και από τους γονείς (Hill & Taylor, 2004).

Αυτοδιαχείριση

Στον τομέα της αυτοδιαχείρισης περιλαμβάνονται οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, παρορμητικότητας, κατανόησης των συνεπειών των πράξεων, δεξιοτήτων αυτοβοήθειας, ενθύμηση ρουτίνων, εργασιακές συνήθειες και ανταπόκριση σε μαθησιακές καταστάσεις.

Η περιορισμένη επικοινωνία σπιτιού-σχολείου των γονιών επέφερε χαμηλότερη αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς για την αυτοδιαχείριση των παιδιών σε σύγκριση με την μερική επικοινωνία σπιτιού-σχολείου. Το γεγονός αυτό, αποδεικνύει την άποψη ότι οι δεξιότητες αυτοδιαχείρισης καλλιεργούνται από διάφορους παράγοντες, όπως το αίσθημα ασφάλειας που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους, μέσω την γονεϊκής εμπλοκής (Dosman, Andrews, 2012) αλλά και από την καθοδήγηση των δασκάλων (Reynolds & Skilbeck, 1976). Η επικοινωνία των γονιών με τους δασκάλους, καθοδηγεί τους γονείς για τους στόχους που πρέπει να θέτουν στα παιδιά τους, ανάλογα με το κάθε αναπτυξιακό τους στάδιο, ενώ συνήθως συμβουλεύουν για τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνονται (Ponolina, Stanisic, 2007). Παρόλα αυτά, η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι αλλά και στο σχολείο, δε φαίνεται να επηρεάζει τον τομέα της αυτοδιαχείρισης, όσο η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι η καλλιέργεια της αυτοδιαχείρισης σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από ψυχολογικούς παράγοντες (για παράδειγμα την υποστήριξη ή την ενθάρρυνση που έχει από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς) και όχι τόσο από πρακτικές και μεθόδους, όπως ο εθελοντισμός των γονιών στην τάξη ή ο έλεγχος των μαθημάτων στο σπίτι (Dosman · Andrews, 2012).

Κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας

Στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα περιλαμβάνονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι φιλίες και το παιχνίδι, η αμοιβαιότητα, η αυτοέκφραση και τα συναισθήματα, η ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων, η συνεργασία, και η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες (Landy, 2009).

Ο κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας αναπτύσσεται με τη συνδρομή τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών (Glascoe & Leew, 2012). Αφορά τη διαχείριση συναισθημάτων τους αλλά και την ικανότητά τους και την επιθυμία των παιδιών να αλληλοεπιδρούν με άλλα άτομα πέρα από αυτά της εμπιστοσύνης τους (Dosman & Andrews, 2012). Από τη σχετική βιβλιογραφία απορρέει η άποψη που συσχετίζει θετικά το μεγάλο βαθμό γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι με την κοινωνική ανάπτυξη και τα χαμηλά ποσοστά προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών με συνομηλίκους τους (Fantuzzo et al., 2000, Grolnick & Slowiaczek, 1994, Power et al., 2010).

Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι η ενεργός συμμετοχή των γονιών ως προς την επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, επηρεάζει τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης. Επίσης, βάσει των στατιστικών αναλύσεων, η συμμετοχή των γονιών τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, δεν φαίνεται να επιδρά στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αφού δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον τομέα αυτό των παιδιών σε σύγκριση με τη συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευσή τους.

Παρ' όλα αυτά, το συμπέρασμα αυτό ενισχύει τη σπουδαιότητα της σχέσης σπιτιού-σχολείου η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης των δύο παραγόντων, εφόσον η κοινωνικότητα του παιδιού επηρεάζεται τόσο από τα ερεθίσματα και το χαρακτήρα των γονέων αλλά και από το πόσο νωρίς έχει εκτεθεί το παιδί σε περιβάλλοντα όπου απαιτείται η κοινωνικοποίησή του (όπως είναι ο βρεφικός και ο παιδικός σταθμός) (Dosman & Andrews, 2012). Η επικοινωνία σχολείου και σπιτιού μπορεί να βελτιώσει τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης, αφού οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά σε ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες, ενώ συμβουλεύουν κατάλληλα τους γονείς για να ενισχυθεί η συναισθηματική τους υποστήριξη και στο σπίτι (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006, Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Ενδεχομένως, τα ιδιωτικά σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, να επικεντρώνονται στην εξέλιξη γνωσιολογικών τομέων που έχουν απτά αποτελέσματα και ορατά στους γονείς-πελάτες. Ο σύγχρονος, και ίσως εργαζόμενος γονέας που επιθυμεί την καλύτερη εκπαίδευση για το παιδί του και που συνήθως δεν έχει το χρόνο να συμμετέχει όσο θα ήθελε ιδανικά, να αναμένει αποτελέσματα, όπως η κατάκτηση αριθμητικών και λεκτικών δεξιοτήτων ή και την εκμάθηση αυτοεξυπηρέτησης (στα πλαίσια της αυτοδιαχείρισης που αναφέρουμε παραπάνω). Η πελατειακή αυτή σχέση όμως, μπορεί να οδηγεί στην εστίαση των στόχων του σχολείου στον γνωσιολογικό τομέα εις βάρος των στόχων που αφορούν την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Μια τέτοια υπόθεση, ωστόσο, χρήζει περεταίρω διερεύνησης με έμφαση στις προτεραιότητες και τους στόχους, την ατμόσφαιρα και την κουλτούρα του κάθε σχολείου.

Αυτό που θα μπορούσε να υιοθετηθεί από τα σχολεία, προκειμένου να ενισχυθεί ο αναπτυξιακός αυτός παράγοντας, είναι η ενημέρωση των γονιών για τους τρόπους

με τους οποίους μπορεί να προωθηθεί η κοινωνικότητα ενός παιδιού και στο χώρο εκτός σχολείου (Erstein, 1995) (π.χ. στα διασκεδαστικά ομαδικά παιχνίδια που απαιτούν τη συναναστροφή με συνομήλικους και όχι μόνο με τους γονείς) (Dosman & Andrews 2012).

Επιπλέον, η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου είναι σημαντικό να επικεντρώνεται στο σεβασμό στις ανάγκες και στις δυνατότητες του κάθε παιδιού (Landy, 2009). Το παιδί προσχολικής ηλικίας, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι έχει γνώμη και επιθυμίες που μπορούν να εισακουσθούν και να πραγματοποιηθούν (Dosman C. & Andrews D., 2012). Με τον τρόπο αυτό το παιδί θα καταφέρει να ακούσει και τη γνώμη και τις επιθυμίες των συνομήλικών του, μαθαίνοντας τοιουτοτρόπως να μοιράζεται (Fantuzzo, Tighe, & Perry, 1999).

Πρώιμη μαθηματική ανάπτυξη

Στον τομέα μαθηματικής ικανότητας περιλαμβάνονται η σύγκριση ποσοτήτων, η αντιστοιχία ένα προς ένα, ο χωροταξικός προσανατολισμός, η αντίληψη του χρόνου, η καταμέτρηση, η έννοια του αριθμού, η αναγνώριση των αριθμών και του ονόματος των αριθμών.

Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι η περιορισμένη συμμετοχή των γονιών στην επικοινωνία σπιτιού-σχολείου είχε ως αποτέλεσμα σημαντικά χαμηλότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πρώιμη μαθηματική ανάπτυξη, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η συμμετοχή των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο δε φαίνεται να επηρεάζει καθόλου την πρώιμη μαθηματική ανάπτυξη. Επομένως, τα στατιστικά αποτελέσματα, επιβεβαιώνουν τη θεωρία ότι η γονεϊκή συμμετοχή στην επικοινωνία σπιτιού-σχολείου επηρεάζει την απόδοσή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο συγκεκριμένο τομέα (Rossetti, 1990). Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι, μπορούν να αναγνωρίζουν την απόδοση των παιδιών στα πρώιμα μαθηματικά (Coleman, West & Gillis, 1999) μέσω της εν λόγω γονεϊκής συμμετοχής, ενώ όσο πιο θετική είναι η προσέγγισή τους και η ενθάρρυνση να χρησιμοποιούν τα μαθηματικά, τόσο μεγαλύτερη και η απόδοση των παιδιών στα πρώιμα μαθηματικά (Rossetti, 1990). Όπως έχει ήδη σημειωθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι Powell, Son, File & San Juan (2010) διαπίστωσαν ότι οι γονείς που ανέφεραν υψηλά επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής στην επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, είχαν παιδιά που σκόραραν

υψηλότερα σε μαθηματικές δεξιότητες στο τέλος του σχολικού έτους σε σύγκριση με παιδιά των οποίων οι γονείς ανέφεραν χαμηλά επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής.

Το γεγονός ότι η συμμετοχή στο σπίτι και στο σχολείο δε φαίνεται να επηρεάζει στατιστικά τον τομέα των πρώιμων μαθηματικών, μπορεί και να οφείλεται στο ότι οι υπό μελέτη ηλικίες είναι αρκετά μικρές και συνήθως δεν απαιτείται από μέρους τους η ολοκλήρωση ασκήσεων στο σπίτι.

Πρώιμος αλφαριθμητισμός

Στον τομέα ανάγνωσης και γραφής περιλαμβάνονται γραμματικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αναγνώριση του ήχου των γραμμάτων της αλφαβήτου, συλλαβών και καταλήξεων, γνώση του αλφαβήτου, ενδιαφέρον και γνώση για βιβλία και έντυπα, δεξιότητες προ-γραφής, αποκωδικοποίησης, και αναγνώρισης λέξεων.

Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, επιδρά στατιστικά σημαντικά στον τομέα πρώιμου αλφαριθμητισμού (π.χ., προσχολική ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των γονιών στο σπίτι αλλά και η συμμετοχή τους ως προς την επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, επηρεάζουν επίσης τον τομέα πρώιμου αλφαριθμητισμού.

Σύμφωνα με έρευνα των Miedel και Reynolds (1999), τόσο η συχνότητα όσο και τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων στο σχολείο κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικά συσχετιζόμενα με την επιτυχία των παιδιών στην ανάγνωση κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου. Επίσης, η θετική συσχέτιση συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και του αναπτυξιακού επιπέδου γραφής των παιδιών, επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Arnold, Zeljo, Doctoroff, Ortiz (2008).

Η ενεργή συμμετοχή στο σπίτι, επηρεάζει θετικά την ικανότητα των παιδιών στη γραφή και την ανάγνωση (τομέας πρώιμου αλφαριθμητισμού). Μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί (Στελλάκης, 2005) αναδεικνύουν το ρόλο των ενδιάμεσων του γραμματισμού, της ικανότητας, δηλαδή, να αναγνωρίζουν λέξεις, να γράφουν και να τις χρησιμοποιούν σωστά. Ως ενδιάμεσοι εννοούνται πρωταρχικά οι γονείς, οι οποίοι είναι αυτοί που ουσιαστικά έχουν μεγαλώσει το παιδί, του μιλάνε και το εκθέτουν σε λέξεις και γράμματα. Η συμπεριφορά των γονέων στο σπίτι, καθορίζει το λεκτικό υπόβαθρο των παιδιών, ενώ είναι εκείνη που μπορεί να εξάψει την περιέργεια των

παιδιών για την ανάγνωση και τα γράμματα (O' Brien,& Nigel. 1987). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς είναι εκείνοι που θα διαλέξουν ένα αγαπημένο βιβλίο για τα παιδιά τους, θα τους διαβάζουν παραμύθια, θα τους δίνουν βιβλία με λέξεις και εικόνες, τις οποίες σιγά σιγά θα μάθουν να αναγνωρίζουν αλλά και να διαβάζουν. Κρίσιμο είναι ακόμα και το βρεφικό στάδιο όταν τους μιλάνε, τους απευθύνουν το λόγο, τα ρωτάνε, ακόμα και τους διαβάζουν, δίνοντας καίρια ερεθίσματα για την μετέπειτα εξέλιξη τους στη γλώσσα, την ομιλία και την ανάγνωση (Goodman, 1986).

Το σπίτι είναι το πρώτο σχολείο των παιδιών, οι γονείς οι πρώτοι δάσκαλοι (Morrow, 1995) γι' αυτό και ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση και κυρίως στον πρώιμο αλφαριθμητισμό, έχει μελετηθεί τόσο διεθνώς όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Bastiani, 1989 · Παπαηλίου, 2005, Παράσχη, 2012). Τα παιδιά από τη βρεφική ηλικία μαθαίνουν να αλληλοεπιδρούν με τους ενήλικες και οι γονείς είναι και οι πρώτοι που συναντούν και με τους οποίους αλληλοεπιδρούν και προσπαθούν να επικοινωνήσουν. Ο αλφαριθμητισμός είναι απόρροια μιας αέναης διαδικασίας και μία ικανότητα που κατακτάται μέρα με τη μέρα μέσα από ερεθίσματα που δίνονται πρωταρχικά στο σπίτι του παιδιού (Hannon, 1999). Για παράδειγμα, οι τροφές που αναγνωρίζει το παιδί προσχολικής ηλικίας έχει παρατηρήσει τι γράφει πάνω και μπορεί να το αναγνωρίσει, οι γονείς διαβάζουν παραστατικά ένα παραμύθι με εικόνες και το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει λέξεις που συναντάει συχνά (Campbell, 1998). Η προφορική γλωσσική έκφραση και γραφή επιτυγχάνεται μέσω ερεθισμάτων που δίνονται καθημερινά στο κοινωνικό περιβάλλον, και κυρίως στο πρώτο κοινωνικό περιβάλλον που είναι το σπίτι και η οικογένεια. Εμπειρίες μέσα στα πλαίσια αυτού του περιγύρου, συνήθειες όπως η ανάγνωση περιοδικού, βιβλίου, ο κατάλογος με τα ψώνια κ.ά., συμβάλλουν σημαντικά στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης των νηπίων (Τάφα, 2001).

Η επικοινωνία των γονιών με το σχολείο, επηρεάζει τον πρώιμο αλφαριθμητισμό, γεγονός που έρχεται να επιβεβαιώσει τη θεωρία, όπου η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων βρέθηκε να συνδέεται με τις μεγαλύτερες γνωστικές ικανότητες των παιδιών (Arnold, Zeljo, Doctoroff, Ortiz, 2008). Η επικοινωνία των γονιών με το σχολείο, τους βοηθάει να εφαρμόζουν τεχντροπίες, μέσα από το παιχνίδι, για την εκμάθηση της γλώσσας, του συλλαβισμού, της αλφαβήτου. Χρησιμοποιούνται τραγούδια ή κάρτες που είναι οικείες στα παιδιά από το πλαίσιο του σχολείου, και έτσι στο σπίτι μπορεί να γίνει μία επανάληψη (Hill & Taylor, 2004). Το παιδί μπορεί να έχει κίνητρο τον

έπαινο από τον γονέα ή τον ενθουσιασμό του απέναντι στις γνώσεις που κερδίζει στο σχολείο και οι οποίες γνωστοποιούνται από την αποτελεσματική επικοινωνία σπιτιού-σχολείου (O' Brien & Nigel, 1987).

Γλωσσική υποδοχή

Στον τομέα δεκτικής γλώσσας περιλαμβάνονται οι δεξιότητες της ακοής και της κατανόησης ήχων, προφορικού λόγου, αναγνώριση και διάκριση των ήχων του περιβάλλοντος, συμπλήρωση αλληλουχίας ήχων, μετατόπιση ακουστικής προσοχής και ασκήσεων ακουστικής ακολουθίας.

Η περιορισμένη επικοινωνία σπιτιού-σχολείου οδηγεί σε σημαντικά χαμηλότερη αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς του τομέα της γλωσσικής υποδοχής και της δεκτικής γλώσσας. Σε αντίθεση με την επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, η συμμετοχή στο σχολείο και η συμμετοχή στο σπίτι, στην παρούσα έρευνα δεν φαίνεται να επηρεάζουν τον τομέα της γλωσσικής υποδοχής. Στην ευρύτερη βιβλιογραφία, αναφέρεται, ωστόσο, ότι υπάρχει σημαντική θετική σχέση μεταξύ της συμμετοχής στο σπίτι και στο σχολείο και της ανάπτυξης του δεκτικού λεξιλογίου του παιδιού (Arnold, Zeljo, Doctoroff, Ortiz, 2008· Fantuzzo et al., 2004).

Κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών της ζωής τους, τα παιδιά υφίστανται σημαντικές αναπτυξιακές αλλαγές σε μια σειρά τομέων. Ειδικότερα, η είσοδος στην «επίσημη γλώσσα» είναι ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα της πρώιμης ανάπτυξης. Η εκφραστική γλώσσα επιτρέπει στα παιδιά να μοιραστούν έννοιες με τους άλλους, και να συμμετάσχουν στην πολιτιστική μάθηση με πρωτοφανείς τρόπους. Επιπλέον, η γλώσσα είναι θεμελιώδης για την ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο και την επίτευξη της μάθησης κατά την προσχολική ηλικία. Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα ακούγοντας την ομιλία των άλλων στον κόσμο γύρω τους. Κάθε φορά που οι γονείς μιλούν με το παιδί τους, μαθαίνουν και τους κανόνες που συνθέτουν τη γλώσσα τους. Όταν ο γονέας αφιερώνει χρόνο στα παιδιά του, παίζοντας και μιλώντας μαζί του το βοηθά και το ενθαρρύνει, και το διευκολυνθεί την γλωσσική του ανάπτυξη (Fantuzzo et al., 2004).

Αρκετές μελέτες καταδεικνύουν επίσης ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων γονέα-εκπαιδευτικών διαδραματίζει έναν διαμορφωτικό ρόλο στην πρώιμη γλώσσα και τη μάθηση των παιδιών (Αγγελίδης, 2003). Στην πραγματικότητα, το μέγεθος και το

ύφος της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι γονείς όταν συνομιλούν με τα παιδιά τους είναι ένας από τους ισχυρότερους προάγγελους της πρώιμης γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Τα παιδιά επωφελούνται από την έκθεση στην ομιλία ενηλίκων που είναι ποικίλες και πλούσιες σε πληροφορίες σχετικά με αντικείμενα και εκδηλώσεις στο περιβάλλον (Hart & Risley, 2005 · Evans, Maxwell & Hart, 1999 · Weizman & Snow, 2001). Επιπροσθέτως, οι γονείς οι οποίοι απαντούν στις λεκτικές και διερευνητικές πρωτοβουλίες των μικρών παιδιών τους, μέσω λεκτικών περιγραφών και ερωτήσεων, τείνουν να έχουν παιδιά με πιο προηγμένη δεκτική και παραγωγική γλώσσα, φωνολογική επίγνωση και δεξιότητες κατανόησης μιας ιστορίας. (Beals & DeTemple, 1993 · Hann, Osofsky & Culp, 1996 · Silven, Niemi & Voeten, 2002 · Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001).

Τέλος, η παροχή εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. βιβλία, παιχνίδια που διευκολύνουν τη μάθηση) έχει αποδειχθεί ότι στηρίζει τη γλωσσική ανάπτυξη και μάθηση των νέων παιδιών (Neuman & Roskos, 1993 · Senechal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998 · Tabors, Roach & Snow, 2001). Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες για ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών σε αντικείμενα και δράσεις, όπως όταν ένας γονέας και ένα παιδί προσποιούνται να μαγειρεύουν ένα γεύμα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, τα υλικά χρησιμεύουν ως ένα όχημα για τις επικοινωνιακές ανταλλαγές γύρω από ένα κοινό θέμα συνομιλίας. Συγκεκριμένα, η έκθεση σε παιχνίδια που επιτρέπουν τη συμβολική αναπαραγωγή και την υποστήριξη της ανάπτυξης των καλών δεξιοτήτων έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με τις πρώιμες δεκτικές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, τα εγγενή κίνητρα και τις θετικές προσεγγίσεις στη μάθηση (Tomopoulos et al., 2006 · Gottfried, Fleming & Gottfried, 1998). Επιπλέον, η εξοικείωση των παιδιών με τα παραμύθια έχει συνδεθεί με τα δεκτικά και εκφραστικά λεξιλόγια τους και τις ικανότητες ανάγνωσης κατά την πρώιμη ηλικία (Payne, Whitehurst & 1994 · Senechal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996).

Γλωσσική έκφραση

Ο τομέας της εκφραστικής γλώσσας περιλαμβάνει δεξιότητες που αναφέρονται στην ομιλία και την συνομιλία, της σύνταξης, της πραγματολογίας, της άρθρωσης, της λεκτικής μνήμης, της ανάκτησης λέξεων και της προφορικής επικοινωνίας.

Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι επιδρούσε σημαντικά στον τομέα της γλωσσικής έκφρασης (π.χ. ανάπτυξη εκφραστικής

γλώσσας). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των γονιών ως προς την επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, επηρεάζει επίσης τον τομέα της γλωσσικής έκφρασης. Σε αντίθεση, η συμμετοχή στο σχολείο δεν επηρεάζει τον τομέα της γλωσσικής έκφρασης.

Ωστόσο, σύμφωνα με κάποιες έρευνες (Fantuzzo, Tighe, Perry 2000 · Grolnick & Slowiaczek, 1994 · Powell Son, File, San Juan, 2010) η συμμετοχή των γονέων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στις γλωσσικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η τελευταία διαπίστωση διαφοροποιείται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει (Marcon, 1999) ότι η γονεϊκή εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες και γενικά στο σχολείο, και όχι μόνο η συμμετοχή από το σπίτι, έχει θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια των λεκτικών ικανοτήτων των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

Αυτό βέβαια, μπορεί να συμβαίνει επειδή η γλωσσική έκφραση είναι η πρώτη που οι γονείς θα εντοπίσουν σαν εξέλιξη στο παιδί προσχολικής ηλικίας. Όσο πιο έντονα είναι τα ερεθίσματα που δίνουν οι γονείς σχετικά με τη γλώσσα τόσο πιο εύκολα τα παιδιά την αντιλαμβάνονται και τη μαθαίνουν. Επομένως, οι γονείς συχνά επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους, στα πλαίσια της γονεϊκής τους συμμετοχής στο σπίτι, στη γλωσσική ανάπτυξη επαναλαμβάνοντας λέξεις και εκφράσεις, διαβάζοντάς στα παιδιά τους ή και τραγουδώντας τους (Glascoe & Leew, 2010). Άλλωστε, στις υπό μελέτη ηλικίες, που τα παιδιά δεν έχουν πρόγραμμα με καθορισμένα καθήκοντα, ασκήσεις ή εργασίες, ίσως η πιο αυθόρμητη ενασχόληση των γονιών με την εκπαίδευση του παιδιού τους είναι να του μάθουν, ή να αισθάνονται έστω ότι βοηθούν στην εκμάθηση της εκφραστικής γλώσσας. Ενδεχομένως, αυτό να σχετίζεται και με τον ρόλο που προσδοκούν οι ίδιοι οι γονείς να έχουν στο σπίτι ως προς την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Όπως έχει προαναφερθεί, η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου επίσης επηρεάζει τη γλωσσική έκφραση. Αυτό επιβεβαιώνεται μελέτες στη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία (Γεωργίου, 2000 · Αγγελοπούλου, 2009). Οι γονείς, μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας τους με το σχολείο, μπορούν να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους στη γλωσσική έκφραση αλλά και για τυχόν εμπόδια ή δυσκολίες (Σαμπάνη, 2003). Έτσι, μπορούν να παρέμβουν σε συνεργασία με τους

δασκάλους για να βοηθήσουν και να ενισχύσουν τη γλωσσική έκφραση του παιδιού (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009 · Banard, 2004). Οι δάσκαλοι μπορούν να αναγνωρίσουν κάποια δυσκολία του παιδιού να επικοινωνήσει ή να μάθει λέξεις και προτάσεις. Είναι, λοιπόν πολύ σημαντικό να επικοινωνήσει με τους γονείς, να τους ενημερώσει πλήρως, να τους προτείνει λύσεις και να δουλέψουν μαζί για το καλύτερο αποτέλεσμα. Στην προσχολική ηλικία τίθενται οι βάσεις για το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών και είναι πολύ σημαντικό το παιδί να μην ντρέπεται να κάνει λάθος αλλά και να δουλέψει στο σχολείο και στο σπίτι ώστε να το διορθώσει (Berk, 2002). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την αποτελεσματική συνεργασία σπιτιού-σχολείου και με τη συχνή και αμφίδρομη ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο του παιδιού (Αγγελοπούλου, 2009).

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα κατέδειξε την ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του σχολείου, για να εκπληρωθεί ο απώτερος σκοπός, που είναι οργανωμένη παροχή σωστής παιδείας και εκπαίδευσης στα παιδιά από την προσχολική ηλικία. Τα παιδιά επωφελούνται από την ενεργή και αποτελεσματική επικοινωνία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς και προοδεύουν ταχύτερα όταν γονείς και εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις μαθησιακές, συμπεριφορικές και κοινωνικές στάσεις του παιδιού και την πρόδό του (Reay, 1998 · Ball, 2003). Συνεπώς, η ενθάρρυνση των γονέων από το σχολείο ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε όλες πτυχές της ζωής των παιδιών τους, και η παροχή ευκαιριών συνεργασίας με την οικογένεια και την κοινότητα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006), φαίνεται να συμβάλει σημαντικά σε αρκετούς τομείς της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η ενεργός επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου μπορεί να ενισχυθεί μέσα από μια σειρά ενεργειών εκ μέρους του σχολείου αλλά και των εκπαιδευτικών. Η ενημέρωση λόγου χάρη των γονέων για την απόδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού, μπορεί να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, μικρότερα του τριμήνου με τη χρήση εντύπου επικοινωνίας. Αξιόλογη μορφή επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών είναι και οι κάρτες αναφοράς, όπου οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν για την πρόοδο του παιδιού στο σχολείο, αλλά και οι γονείς για την πρόδό του στο σπίτι. Αναφέρουν τη θέλησή του να κάνει τις εργασίες του, πόσο ευχάριστα το κάνει, πόσο περιορίζει την τηλεθέαση και τη στάση του προς τη μάθηση. Οι κάρτες μπορούν να ενθαρρύνουν τους γονείς να αναφέρουν και δικά τους θέματα συζητήσεων (Redding, 2001). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να στείλουν στους γονείς

μηνύματα, σε ειδικό έντυπο, επαινώντας ιδιαίτερες επιδόσεις και συμπεριφορές των παιδιών. Οι γονείς μπορούν επίσης στο ίδιο έντυπο να στέλνουν σημειώματα στους εκπαιδευτικούς. Πέρα από την εξατομικευμένη πληροφόρηση, το σχολείο θα μπορούσε να αναρτήσει ενημερώσεις και δρώμενα του σχολείου σε πίνακα ανακοινώσεων σε ορατό σημείο ή ακόμα και σε δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης που φαίνεται να έχουν υψηλή και ευρεία αποδοχή. Επίσης, θα μπορούσαν να πραγματοποιούνται κοινές δραστηριότητες σχολείου και γονέων, όπως για παράδειγμα επιμορφωτικά σεμινάρια, κοινωνικές εκδηλώσεις, και συναντήσεις που να δίνουν οριοθετημένα την ευκαιρία στους γονείς για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα.(Αθανασούλα – Ρέππα, 2006, Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Οι συζητήσεις γονέων - εκπαιδευτικών - παιδιών ενισχύουν την επικοινωνία σπιτιού – σχολείου δίνοντας την ευκαιρία στους γονείς να περιγράψουν τις συνήθειες μελέτης του παιδιού στο σπίτι και τον τρόπο με τον οποίο αυτό μελετά κατά τον ελεύθερο χρόνο του στο σπίτι. Η έκδοση σχολικού εντύπου (π.χ. εφημερίδας ή δελτίου) στο οποίο οι γονείς να μπορούν να γράψουν άρθρα για να βοηθήσουν τα παιδιά στη μελέτη στο σπίτι, ή δραστηριότητες και εμπειρίες που θα ήθελαν να μοιραστούν ή για άλλο θέμα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, κλπ.. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθιερώσουν ορισμένο χρόνο κατά τον οποίο είναι διαθέσιμοι για ανοιχτές συζητήσεις. π.χ., 30 λεπτά μετά το σχολείο, κάποιες ημέρες της εβδομάδας. Επιπροσθέτως, μια εβδομαδιαία λίστα για το σπίτι με λίγα θέματα που καλύφθηκαν στο σχολείο στη διάρκεια της εβδομάδας μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η λίστα μπορεί να περιέχει επίσης παραδείγματα δραστηριοτήτων γονέων/παιδιών που σχετίζονται με όσα διδάχθηκαν στο σχολείο (Redding, 2001).

Η αποτελεσματικότητα των πιο πάνω δράσεων που στόχο έχουν την ενίσχυση της συμμετοχής των γονιών στην επικοινωνία σπιτιού-σχολείου, προϋποθέτει την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής των γονιών στην κουλτούρα και την ατμόσφαιρα του σχολείου (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005). Ο σεβασμός, η αμοιβαία στήριξη και η κατανόηση ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες κρίνονται καθοριστικοί παράγοντες τόσο για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Bower, Bowen & Powers, 2010).

Αυτό μπορεί να το πετύχει το σχολείο (διεύθυνση και εκπαιδευτικοί), εφόσον ενστερνίζεται την άποψη αυτή και ενεργεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας οι γονείς θα έχουν την ευκαιρία να συμβάλουν στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού τους, με τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνουν και να προτείνουν λύσεις και τους γονείς να ενημερώνουν για τις συνήθειες και την πρόοδο του παιδιού στο σπίτι και να εφαρμόζουν τις προτεινόμενες πρακτικές (Haines, Gross, Blue-Banning, Francis & Turnbull, 2015). Σύμφωνα, επίσης, με τους Bower, Bowen & Powers (2010), τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα προέρχονται από την εμπιστοσύνη που καλλιεργείται μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων. Έτσι, οι εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών που γνωστοποιούνται και εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζονται μέσα από την αποτελεσματική συνεργασία σπιτιού και σχολείου. Η δουλειά στο σχολείο όταν ενισχύεται από αντίστοιχες δραστηριότητες στο σπίτι, έχει αποδειχθεί ότι βοηθάει στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Haines, Gross, Blue-Banning, Francis & Turnbull, 2015).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Haines, Gross, Blue-Banning, Francis & Turnbull (2015) έχει αποδείξει ότι όσο πιο πολλοί εμπλέκονται στο σχολείο, όχι μόνο οι γονείς αλλά και μέλη της ευρύτερης κοινότητας, τόσο μεγαλώνει ο σεβασμός και η κατανόηση για την ενίσχυση της εν λόγω εμπιστοσύνης.

Κεφάλαιο 6

Επίλογος

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να συμβάλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι επτά τομείς ανάπτυξης που μελετήθηκαν, σε σχέση πάντα με την ενασχόληση των γονέων στην εκπαίδευσή τους ήταν ο : (1) αντιληπτικός και κινητικός τομέας, (2) αυτοδιαχείριση, (3) κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας, (4) μαθηματική ικανότητα, (5) ανάγνωση και γραφή, (6) δεκτική γλώσσα και (7) εκφραστική γλώσσα.

Βάσει βιβλιογραφικής ανασκόπησης πολλές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από τους αναπτυξιακούς παράγοντες και πολλές γύρω από τον τρόπο με τον οποίο ιδανικά οι γονείς θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των νηπίων τους. Η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τη σχέση αυτή και να βοηθήσει μελετητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Τα σχολεία που τυχαία συμμετείχαν στην έρευνα αποτέλεσαν το αντιπροσωπευτικό δείγμα, με τους περιορισμούς φυσικά που ενέχει το μικρό δείγμα (N=100) η ποσοτική μέθοδος και η χορήγηση ερωτηματολογίων. Περιορισμός θεωρείται επίσης και το γεγονός ότι τα σχολεία ήταν μόνο ιδιωτικά και μόνο της περιφέρειας της Αττικής. Εντούτοις, τα συμπεράσματα ήταν αρκετά χρήσιμα και σημαντικά. Το φύλο και το σχολείο όπου φοιτούσαν τα νήπια, δε φάνηκε να επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εν αντιθέσει, η ηλικία επηρέασε στατιστικά σημαντικά το βαθμό αυτό, αποδεικνύοντας ότι στην ομάδα ηλικίας 3-4 ετών, η επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου ήταν μεγαλύτερη.

Οι εκπαιδευτικοί στις αξιολογήσεις τους, φάνηκε να έχουν μικρή ανησυχία και για τους επτά τομείς ανάπτυξης. Συνεπώς, τα επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς που τα αξιολόγησαν, πολύ υψηλά παρατηρήθηκαν εξαιρέσεις, με

βασικά στοιχεία ανησυχίας την επιμονή σε δύσκολα σημεία και τη γνώση των μερών ενός βιβλίου, που όμως δεν καθόρισαν τα στατιστικά αποτελέσματα.

Οι γονείς φαίνεται να έχουν ενεργή συμμετοχή στην προετοιμασία των νηπίων στο σπίτι, αλλά μερική συμμετοχή σε ότι σχετίζεται με το σχολείο και την επικοινωνία σχολείου-σπιτιού. Η τελευταία, όσο αυξάνεται φαίνεται να επηρεάζει θετικά την πρόοδο των νηπίων στον αντιληπτικό και κινητικό τομέα, καθώς επίσης και την αξιολόγηση της δεκτικής γλώσσας. Με χαμηλότερα ποσοστά, επηρεάζει επίσης και τους υπόλοιπους τρεις τομείς ανάπτυξης, ήτοι τον πρώιμο αλφαριθμητισμό, τη γλωσσική έκφραση και τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επικοινωνία σπιτιού-σχολείου είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη των νηπίων και ειδικά ως προς τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα είναι η μόνη μορφή συμμετοχής που τον επηρεάζει. Επίσης, η ενεργή συμμετοχή των γονιών στο σχολείο, έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη απόδοση των μαθητών ως προς την ανάγνωση, τη γραφή και τον αντιληπτικό και κινητικό τομέα. Τέλος, η συμμετοχή των γονιών στο σπίτι επηρεάζει τη γλωσσική έκφραση αλλά και τον πρώιμο αλφαριθμητισμό (ανάγνωση και γραφή).

Θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί περαιτέρω εάν τα παραπάνω συμπεράσματα θα διαφοροποιούνταν σε περιοχές εκτός Αττικής με διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Θα μπορούσε επίσης, σε μια εκτενέστερη έρευνα στο θέμα αυτό, να διερευνηθούν παράγοντες όπως η κουλτούρα του σχολείου και το γονεϊκό στυλ, που φαίνεται να επηρεάζουν τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να διερευνηθεί εάν οι γονείς συμμετέχουν περισσότερο όταν υπάρχουν προσδοκίες ότι η εμπλοκή τους θα έχει θετική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών τους ή εναλλακτικά, εάν η εν λόγω εμπλοκή βασίζεται στις αντιλήψεις των γονέων για τις δικές τους δυνατότητες.

Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τόσο από το επιστημονικό κοινό όσο όμως και από κάθε γονέα και εκπαιδευτικό που ενδεχομένως έχει προβληματιστεί για τα ερευνητικά ερωτήματα που αναλύθηκαν ως άνω.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Α.1 Ερωτηματολόγιο Συμμετοχής της (FIQ)

Για κάθε μία από τις κατηγορίες συμμετοχής, αξιολογείστε το επίπεδο εμπλοκής σας για κάθε δραστηριότητα από 1 (ελάχιστη) έως 5 (πολύ ενεργή συμμετοχή).

Συμμετοχή στο Σχολείο	Ελάχιστη συμμετοχή	Περιορισμένη Συμμετοχή	Μερική Συμμετοχή	Ενεργή συμμετοχή	Πολύ ενεργή συμμετοχή
1. Συμμετέχω στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της τάξης μαζί με το δάσκαλο.	1	2	3	4	5
2. Παρακολουθώ εργαστήρια ή εκπαίδευση για γονείς που προσφέρει το σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
3. Συμμετέχω στο σχεδιασμό σχολικών εκδρομών για το παιδί μου.	1	2	3	4	5
4. Προσφέρω εθελοντική	1	2	3	4	5

εργασία στην τάξη του παιδιού μου.					
5.Συμμετέχω σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες στο σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
6.Πηγαίνω σε σχολικές εκδρομές με το παιδί μου.	1	2	3	4	5
7.Συμμετέχω σε γονικές και οικογενειακές κοινωνικές δραστηριότητες στο σχολείο του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
8.Ακούω τους δασκάλους να λένε στο παιδί μου πόσο τους αρέσει να μαθαίνουν.	1	2	3	4	5
9.Συζητώ με άλλους γονείς για σχολικές συναντήσεις και εκδηλώσεις.	1	2	3	4	5
10.Μιλάω με ανθρώπους στο σχολείο του παιδιού μου για	1	2	3	4	5

ευκαιρίες κατάρτισης και επαγγελματικής εξέλιξής μου.					
11.Συναντιέμαι εκτός σχολείου με άλλους γονείς από την τάξη του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
12.Πιστεύω ότι οι γονείς της τάξης του παιδιού μου αλληλοϋποστηρίζονται.	1	2	3	4	5
Συμμετοχή στο σπίτι	Ελάχιστη Συμμετοχή	Περιορισμένη συμμετοχή	Μερική συμμετοχή	Ενεργή συμμετοχή	Πολύ ενεργή συμμετοχή
13.Ελέγχω τα μαθήματα του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
14.Τηρώ ένα σταθερό πρόγραμμα αφύπνισης και ύπνου για το παιδί μου.	1	2	3	4	5
15.Επαινώ το παιδί μου για την πρόοδό του/της ενώπιον του δασκάλου.	1	2	3	4	5

16.Διηγούμαι στο παιδί μου ιστορίες από τα σχολικά μου χρόνια.	1	2	3	4	5
17.Πηγαίνω το παιδί μου σε μέρη όπου μπορεί να μάθει ειδικά πράγματα (π.χ. ζωολογικός κήπος, μουσείο κ.λπ.)	1	2	3	4	5
18.Φροντίζω ώστε το παιδί μου να έχει στο σπίτι ένα μέρος για τα βιβλία του και τα σχολικά του είδη.	1	2	3	4	5
19.Μιλώ για την προσπάθεια του παιδιού μου στο σχολείο ενώπιον συγγενών και φίλων.	1	2	3	4	5
20.Λέω στο παιδί μου πόσο μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
21.Φέρνω εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5

υλικό στο σπίτι για το παιδί μου (κασέτες, βίντεο, βιβλία).					
22.Διατηρώ σαφείς κανόνες στο σπίτι, στους οποίους πρέπει το παιδί μου να υπακούει.	1	2	3	4	5
23.Περνώ χρόνο με το παιδί μου ασχολούμενος με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής του.	1	2	3	4	5
24.Περνώ χρόνο με το παιδί μου κάνοντας δημιουργικές δραστηριότητες (όπως τραγούδι, χορό, ζωγραφική και παραμύθια)	1	2	3	4	5
25.Περνώ χρόνο με το παιδί μου ασχολούμενος με τις αριθμητικές δεξιότητές του.	1	2	3	4	5
Επικοινωνία Σπιτιού-Σχολείου	Ελάχιστη Συμμετοχή	Περιορισμένη συμμετοχή	Μερική συμμετοχή	Ενεργή συμμετοχή	Πολύ ενεργή συμμετοχή

26.Πηγαίνω σε σχολικές συναντήσεις με το δάσκαλο για να συζητήσουμε για την πρόοδο ή τη συμπεριφορά του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
27.Κανονίζω συναντήσεις με το διευθυντή για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων ή την άντληση πληροφοριών.	1	2	3	4	5
28.Συζητώ με το δάσκαλο του παιδιού μου για τη σχολική καθημερινότητά του/της.	1	2	3	4	5
29.Συζητώ με το δάσκαλο του παιδιού μου για τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5
30.Μιλώ με το δάσκαλο του παιδιού μου στο τηλέφωνο.	1	2	3	4	5
31.Συζητώ με το δάσκαλο για τις σχέσεις του	1	2	3	4	5

παιδιού μου με τους συμμαθητές του στο σχολείο.					
32.Ο δάσκαλος και εγώ ανταλλάσσουμε σημειώματα για το παιδί μου ή τις σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
33.Μιλώ στο δάσκαλο του παιδιού μου για τα κατορθώματά του.	1	2	3	4	5
34.Μιλώ στο δάσκαλο του παιδιού μου για τις δυσκολίες του/της στο σχολείο.	1	2	3	4	5
35.Συζητάω με το δάσκαλο του παιδιού μου για τα μαθήματα που έχει να κάνει στο σπίτι.	1	2	3	4	5
36.Συζητάω με το δάσκαλο του παιδιού μου για προσωπικά και οικογενειακά θέματα.	1	2	3	4	5

A.2.Κλίμακα Παρακολούθησης και Αξιολόγησης της Πρώιμης (ELORS)

Συγγραφείς: Mary Ruth Coleman, Δρ., Tracy West, Δρ. & Margaret Gillis, Ed. M.

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της Κλίμακας Παρακολούθησης και Αξιολόγησης της Πρώιμης Μάθησης (ELORS) είναι η υποβοήθηση των διδασκόντων στη συγκέντρωση και ανταλλαγή πληροφοριών για τα νήπια, προκειμένου να δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε χαρακτηριστικά που μπορεί να αποτελούν πρώιμα σημάδια μαθησιακών δυσκολιών. Δια της συστηματικής και στρατηγικής παρατήρησης σε φυσικό περιβάλλον οι δάσκαλοι θα μπορούν καλύτερα να:

- Συγκεντρώνουν πληροφορίες για τα παιδιά μεταξύ επτά σημαντικών αναπτυξιακών τομέων
- Να καθορίζουν επίπεδα ανησυχίας για τη συνολική πρόοδο μάθησης των παιδιών και την ανάπτυξή τους σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης και συμπεριφοράς
- Να εντοπίζουν παιδιά που θα μπορούσαν να επωφεληθούν από πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη.

ΟΔΗΓΙΕΣ

1. Επιλέξτε μία περίοδο 1-2 εβδομάδων, κατά τη διάρκεια της οποίας θα παρατηρείτε το παιδί στην καθημερινότητά του, καθώς και σε διάφορες δραστηριότητες και περιβάλλοντα.
2. Χρησιμοποιήστε το χώρο που σας δίνεται προκειμένου να σημειώνετε ό,τι παρατηρείτε ότι κάνει το παιδί σε κάθε πεδίο κατά τη διάρκεια της καθημερινότητάς του και των δραστηριοτήτων του. Παρατηρήστε το παιδί σε διάφορα περιβάλλοντα και δραστηριότητες, περιλαμβανομένων των γευμάτων, της ένδυσης, του παιχνιδιού με φίλους και κοινωνικών δραστηριοτήτων.
3. Για καθένα από τα επτά πεδία εκμάθησης, αξιολογήστε το επίπεδο ανησυχίας σας για κάθε συμπεριφορά ή δεξιότητα από 1 (ελάχιστη ανησυχία) έως 4 (έντονη ανησυχία).

4. Επανεξετάστε τις σημειώσεις και τις συνολικές αξιολογήσεις σας για συγκεκριμένα στοιχεία και υποδείξτε τη γενική αξιολόγηση ανησυχίας σας για κάθε πεδίο μάθησης από 1 (ελάχιστη ανησυχία) έως 4 (έντονη ανησυχία) στο κάτω μέρος κάθε τομέα.

5. Συμπληρώστε το ανακεφαλαιωτικό δελτίο στο κάτω μέρος του εντύπου προκειμένου να δώσετε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των δυνατοτήτων και αναγκών του παιδιού.

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:

ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ:.....

ΠΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Αντιληπτική & Κινητική
Ημερήσιες διαπιστώσεις (σημειώσεις κατόπιν παρατήρησης)

Σημειώστε το βαθμό ανησυχίας σας για κάθε τομέα

Συμπεριφορές & Δεξιότητες	Ελάχιστη/ Καμία Ανησυχία			Έντονη Ανησυχία
1.Ταχύτητα και ευελιξία	1	2	3	4
2.Ισορροπία	1	2	3	4
3.Συντονισμός χεριών-ματιών	1	2	3	4
4.Συντονισμός μεγάλων μυών	1	2	3	4
5.Κράτημα μολυβιού ή πιρουνιού	1	2	3	4
6.Αίσθηση προσανατολισμού	1	2	3	4
7.Αντιγραφή με μολύβι	1	2	3	4
8.Σχεδιασμός απλών σχημάτων (π.χ. κύκλος, τετράγωνο)	1	2	3	4
9.Ανακάλυψη υλικών διαφορετικών υφών (π.χ. μπογιά, άμμος, πηλός, κόλλα, ζύμη)	1	2	3	4
10.Ικανότητα ένδυσης (π.χ.	1	2	3	4

φερμουάρ, κουμπιά, παπούτσια, κάλτσες)				
--	--	--	--	--

Επανεξετάστε τις σημειώσεις και τις βαθμολογίες για τις συμπεριφορές αυτού του πεδίου και επιλέξτε μια περιληπτική αξιολόγηση που απεικονίζει το συνολικό επίπεδο ανησυχίας σας στον τομέα.

Περιληπτική αξιολόγηση του επιπέδου ανησυχίας γι' αυτό το πεδίο	1	2	3	4
---	---	---	---	---

ΠΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Αυτοδιαχείριση

Ημερήσιες διαπιστώσεις (σημειώσεις κατόπιν παρατήρησης)

Σημειώστε το βαθμό ανησυχίας σας για κάθε τομέα

Συμπεριφορές & Δεξιότητες	Ελάχιστη/ Καμία Ανησυχία			Έντονη Ανησυχία
1. Προσαρμογή στις αλλαγές της καθημερινότητας	1	2	3	4
2. Τήρηση του καθημερινού προγράμματος του σχολείου	1	2	3	4
3. Μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη	1	2	3	4
4. Συνέπεια συμπεριφοράς ή διάθεσης	1	2	3	4
5. Κατανόηση των συνεπειών συμπεριφοράς (π.χ. το να μοιράζεται, το να χτυπάει κάποιο άλλο παιδί)	1	2	3	4
6. Χρήση σχεδίου πριν τις δραστηριότητες	1	2	3	4
7. Επιμονή σε δύσκολα εγχειρήματα	1	2	3	4
8. Προσοχή κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων	1	2	3	4

9.Χρήση λέξεων για την επίλυση προβλημάτων με συνομηλίκους	1	2	3	4
10.Συγκέντρωση για σύντομες περιόδους	1	2	3	4

Επανεξετάστε τις σημειώσεις και τις βαθμολογίες για τις συμπεριφορές αυτού του πεδίου και επιλέξτε μια περιληπτική αξιολόγηση που απεικονίζει το συνολικό επίπεδο ανησυχίας σας στον τομέα.

Περιληπτική αξιολόγηση του επιπέδου ανησυχίας γι' αυτό το πεδίο	1	2	3	4
---	---	---	---	---

**ΠΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Κοινωνική και Συναισθηματική
Ημερήσιες διαπιστώσεις (σημειώσεις κατόπιν παρατήρησης)**

Σημειώστε το βαθμό ανησυχίας σας για κάθε τομέα

Συμπεριφορές & Δεξιότητες	Ελάχιστη/ Καμία Ανησυχία			Έντονη Ανησυχία
1.Απόκτηση φίλων	1	2	3	4
2.Παιχνίδι σε συνεργασία με άλλα παιδιά	1	2	3	4
3.Συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες	1	2	3	4
4.Τήρηση της σειράς στο παιχνίδι	1	2	3	4
5.Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων (π.χ. θυμός, χαρά, λύπη)	1	2	3	4
6.Πρέπουσα έκφραση του θυμού	1	2	3	4
7.Πρέπουσα έκφραση δυσαρέσκειας	1	2	3	4
8.Συμπεριφορά χωρίς την προσοχή των ενηλίκων	1	2	3	4
9.Τήρηση φιλιών	1	2	3	4

10. Έκφραση διαφόρων συναισθημάτων (π.χ. χαρά, θυμός, λύπη)	1	2	3	4
--	----------	----------	----------	----------

Επανεξετάστε τις σημειώσεις και τις βαθμολογίες για τις συμπεριφορές αυτού του πεδίου και επιλέξτε μια περιληπτική αξιολόγηση που απεικονίζει το συνολικό επίπεδο ανησυχίας σας στον τομέα.

Περιληπτική αξιολόγηση του επιπέδου ανησυχίας γι' αυτό το πεδίο	1	2	3	4
--	----------	----------	----------	----------

ΠΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Πρώιμα Μαθηματικά
Ημερήσιες διαπιστώσεις (σημειώσεις κατόπιν παρατήρησης)

Σημειώστε το βαθμό ανησυχίας σας για κάθε τομέα

Συμπεριφορές & Δεξιότητες	Ελάχιστη/ Καμία Ανησυχία			Έντονη Ανησυχία
1.Αναγνώριση των αριθμών	1	2	3	4
2.Απαρίθμηση με τη σωστή σειρά	1	2	3	4
3.Κατανόηση της ένα-προς-ένα αντιστοιχίας (π.χ. ένα κουλουράκι για έναν άνθρωπο)	1	2	3	4
4.Ακριβές μέτρημα αντικειμένων	1	2	3	4
5.Καθορισμός της ομάδας με τα περισσότερα ή λιγότερα πράγματα	1	2	3	4
6.Καθορισμός του αντικειμένου που ακολουθεί σε μια αλληλουχία	1	2	3	4
7.Καθορισμός του σχήματος που ακολουθεί σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο	1	2	3	4
8.Κατανόηση της βασικής χρονολογικής σειράς(π.χ. πριν, μετά)	1	2	3	4

9.Κατανόηση των βασικών εννοιών του χρόνου (π.χ. χθες, σήμερα, αύριο)	1	2	3	4
10.Κατανόηση των βασικών όρων χωροταξικού προσανατολισμού	1	2	3	4

Επανεξετάστε τις σημειώσεις και τις βαθμολογίες για τις συμπεριφορές αυτού του πεδίου και επιλέξτε μια περιληπτική αξιολόγηση που απεικονίζει το συνολικό επίπεδο ανησυχίας σας στον τομέα.

Περιληπτική αξιολόγηση του επιπέδου ανησυχίας γι' αυτό το πεδίο	1	2	3	4
--	----------	----------	----------	----------

ΠΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Πρώιμος Αλφαριθμητισμός
Ημερήσιες διαπιστώσεις (σημειώσεις κατόπιν παρατήρησης)

Σημειώστε το βαθμό ανησυχίας σας για κάθε τομέα

Συμπεριφορές & Δεξιότητες	Ελάχιστη/ Καμία Ανησυχία			Έντονη Ανησυχία
1.Ενδιαφέρον για δραστηριότητες ανάγνωσης	1	2	3	4
2.Ενδιαφέρον για γραφή του ονόματός του/της	1	2	3	4
3.Αναγνώριση λέξεων (π.χ. «STOP» σε μια πινακίδα στοπ)	1	2	3	4
4.Απομνημόνευση των ονομάτων των γραμμάτων	1	2	3	4
5. Εκμάθηση του ήχου των γραμμάτων	1	2	3	4
6.Κατανόηση αν δύο γράμματα ή λέξεις είναι ίδιες	1	2	3	4
7.Αναγνώριση του αριθμού των συλλαβών σε μία λέξη	1	2	3	4
8.Αντίληψη της ομοιοκαταληξίας των λέξεων	1	2	3	4

9.Γνώση των μερών ενός βιβλίου	1	2	3	4
10.«Ανάγνωση» από αριστερά προς τα δεξιά, από πάνω προς τα κάτω	1	2	3	4

Επανεξετάστε τις σημειώσεις και τις βαθμολογίες για τις συμπεριφορές αυτού του πεδίου και επιλέξτε μια περιληπτική αξιολόγηση που απεικονίζει το συνολικό επίπεδο ανησυχίας σας στον τομέα.

Περιληπτική αξιολόγηση του επιπέδου ανησυχίας γι' αυτό το πεδίο	1	2	3	4
--	----------	----------	----------	----------

ΠΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Γλωσσική Υποδοχή

Ημερήσιες διαπιστώσεις (σημειώσεις κατόπιν παρατήρησης)

Σημειώστε το βαθμό ανησυχίας σας για κάθε τομέα

Συμπεριφορές & Δεξιότητες	Ελάχιστη/ Καμία Ανησυχία			Έντονη Ανησυχία
1. Διατήρηση της προσοχής στην ομιλία παρουσία θορύβου βάθους	1	2	3	4
2.Αναγνώριση των κοινών ήχων στο περιβάλλον	1	2	3	4
3.Διάκριση των ήχων του λόγου	1	2	3	4
4.Ανταπόκριση σε προφορικά αιτήματα	1	2	3	4
5.Ανάκληση προφορικών οδηγιών	1	2	3	4
6.Απαίτηση επανάληψης της προφορικής επικοινωνίας	1	2	3	4
7.Απαίτηση αναδιατύπωσης της προφορικής επικοινωνίας	1	2	3	4
8.Τήρηση απλών οδηγιών 3 βημάτων	1	2	3	4
9. Ανάγκη επίδειξης ή	1	2	3	4

παραδείγματος μαζί με τις προφορικές οδηγίες				
10.Συμπλήρωση ηχητικών ή λεκτικών προτύπων	1	2	3	4

Επανεξετάστε τις σημειώσεις και τις βαθμολογίες για τις συμπεριφορές αυτού του πεδίου και επιλέξτε μια περιληπτική αξιολόγηση που απεικονίζει το συνολικό επίπεδο ανησυχίας σας στον τομέα.

Περιληπτική αξιολόγηση του επιπέδου ανησυχίας γι' αυτό το πεδίο	1	2	3	4
---	---	---	---	---

ΠΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Γλωσσική Έκφραση

Ημερήσιες διαπιστώσεις (σημειώσεις κατόπιν παρατήρησης)

Σημειώστε το βαθμό ανησυχίας σας για κάθε τομέα

Συμπεριφορές & Δεξιότητες	Ελάχιστη/ Καμία Ανησυχία			Έντονη Ανησυχία
1.Προφορική έκφραση επιθυμιών, αναγκών και σκέψεων	1	2	3	4
2.Χρήση της γλώσσας για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους	1	2	3	4
3.Μέγεθος λεξιλογίου	1	2	3	4
4.Μέγεθος των τυπικών προτάσεων	1	2	3	4
5.Επαναδιήγηση λεπτομερειών μιας ιστορίας	1	2	3	4
6.Χρήση μερών του λόγου, όπως αντωνυμίες (π.χ. «αυτός», «εγώ»)	1	2	3	4
7.Αντίληψη της σειράς των λέξεων στις προτάσεις	1	2	3	4
8.Χρήση της κατάλληλης έντασης στην περιγραφή γεγονότων	1	2	3	4
9.Χρήση κατανοητού λόγου	1	2	3	4

10.Χρήση κατάλληλων λέξεων αντί συμπληρωματικών (π.χ. αυτό το «πράγμα»)	1	2	3	4
--	----------	----------	----------	----------

Επανεξετάστε τις σημειώσεις και τις βαθμολογίες για τις συμπεριφορές αυτού του πεδίου και επιλέξτε μια περιληπτική αξιολόγηση που απεικονίζει το συνολικό επίπεδο ανησυχίας σας στον τομέα.

Περιληπτική αξιολόγηση του επιπέδου ανησυχίας γι' αυτό το πεδίο	1	2	3	4
--	----------	----------	----------	----------

ΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΤΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ

Χρησιμοποιήστε αυτή τη σελίδα για να συγκεντρώσετε τις πληροφορίες που μαζέψατε, καθώς και κάθε επιπλέον πληροφορία έχετε σχετικά με τις ικανότητες και ανάγκες του παιδιού.

Οι Περιληπτικές Αξιολογήσεις για κάθε κατηγορία (βλ. τις περιληπτικές βαθμολογίες που κυκλώσατε σε κάθε σελίδα):

Αντιληπτική & Κινητική	1	2	3	4
Αυτοδιαχείριση	1	2	3	4
Κοινωνική και Συναισθηματική	1	2	3	4
Πρώιμα Μαθηματικά	1	2	3	4
Πρώιμος Αλφαριθμητισμός	1	2	3	4
Γλωσσική Υποδοχή	1	2	3	4
Γλωσσική Έκφραση	1	2	3	4

Παράρτημα Β

Συχνότητες και Ποσοστά Απάντησης

Β.1 Ερωτηματολόγιο Συμμετοχής της Οικογένειας (FIQ)

1. Συμμετοχή στο Σχολείο

1. Συμμετέχω στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της τάξης μαζί με το δάσκαλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ενεργή συμμετοχή	8	8.0	8.0
Μερική συμμετοχή	7	7.0	15.0
Περιορισμένη συμμετοχή	15	15.0	30.0
Ελάχιστη συμμετοχή	70	70.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2. Παρακολουθώ εργαστήρια ή εκπαίδευση για γονείς που προσφέρει το σχολείο του παιδιού μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	15	15.0	15.0
Ενεργή συμμετοχή	26	26.0	41.0
Μερική συμμετοχή	27	27.0	68.0
Περιορισμένη συμμετοχή	15	15.0	83.0
Ελάχιστη συμμετοχή	17	17.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3. Συμμετέχω στο σχεδιασμό σχολικών εκδρομών για το παιδί μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ενεργή συμμετοχή	6	6.0	6.0
Μερική συμμετοχή	10	10.0	16.0
Περιορισμένη συμμετοχή	20	20.0	36.0
Ελάχιστη συμμετοχή	64	64.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4. Προσφέρω εθελοντική εργασία στην τάξη του παιδιού μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	5	5.0	5.0
Ενεργή συμμετοχή	12	12.0	17.0
Μερική συμμετοχή	19	19.0	36.0
Περιορισμένη συμμετοχή	27	27.0	63.0
Ελάχιστη συμμετοχή	37	37.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5. Συμμετέχω σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες στο σχολείο του παιδιού μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	23	23.0	23.0
Ενεργή συμμετοχή	22	22.0	45.0
Μερική συμμετοχή	19	19.0	64.0
Περιορισμένη συμμετοχή	25	25.0	89.0
Ελάχιστη συμμετοχή	11	11.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6. Πηγαίνω σε σχολικές εκδρομές με το παιδί μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	4	4.0	4.0
Ενεργή συμμετοχή	5	5.0	9.0
Μερική συμμετοχή	23	23.0	32.0
Περιορισμένη συμμετοχή	12	12.0	44.0
Ελάχιστη συμμετοχή	56	56.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7. Συμμετέχω σε γονικές και οικογενειακές κοινωνικές δραστηριότητες στο σχολείο του παιδιού μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	40	40.0	40.0
Ενεργή συμμετοχή	45	45.0	85.0
Μερική συμμετοχή	9	9.0	94.0
Περιορισμένη συμμετοχή	3	3.0	97.0
Ελάχιστη συμμετοχή	3	3.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

8. Ακούω τους δασκάλους να λένε στο παιδί μου πόσο τους αρέσει να μαθαίνουν

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	15	15.0	15.0
Ενεργή συμμετοχή	23	23.0	38.0
Μερική συμμετοχή	18	18.0	56.0
Περιορισμένη συμμετοχή	26	26.0	82.0
Ελάχιστη συμμετοχή	18	18.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

9. Συζητώ με άλλους γονείς για σχολικές συναντήσεις και εκδηλώσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	37	37.0	37.0
Ενεργή συμμετοχή	35	35.0	72.0
Μερική συμμετοχή	16	16.0	88.0
Περιορισμένη συμμετοχή	11	11.0	99.0
Ελάχιστη συμμετοχή	1	1.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

10. Μιλώ με ανθρώπους στο σχολείο του παιδιού μου για ευκαιρίες κατάρτισης και επαγγελματικής εξέλιξής μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	5	5.0	5.0
Ενεργή συμμετοχή	7	7.0	12.0
Μερική συμμετοχή	12	12.0	24.0
Περιορισμένη συμμετοχή	21	21.0	45.0
Ελάχιστη συμμετοχή	55	55.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

11. Συναντιέμαι εκτός σχολείου με άλλους γονείς από την τάξη του παιδιού μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	24	24.0	24.0
Ενεργή συμμετοχή	30	30.0	54.0
Μερική συμμετοχή	18	18.0	72.0
Περιορισμένη συμμετοχή	20	20.0	92.0
Ελάχιστη συμμετοχή	8	8.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

12. Πιστεύω ότι οι γονείς της τάξης του παιδιού μου αλληλοϋποστηρίζονται

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	18	18.0	18.0
Ενεργή συμμετοχή	40	40.0	58.0
Μερική συμμετοχή	14	14.0	72.0
Περιορισμένη συμμετοχή	23	23.0	95.0
Ελάχιστη συμμετοχή	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2. Συμμετοχή στο Σπίτι

13. Ελέγχω τα μαθήματα του παιδιού μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	39	39.0	39.0
Ενεργή συμμετοχή	43	43.0	82.0
Μερική συμμετοχή	4	4.0	86.0
Περιορισμένη συμμετοχή	14	14.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

14. Τηρώ ένα σταθερό πρόγραμμα αφύπνισης και ύπνου για το παιδί μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	47	47.0	47.0
Ενεργή συμμετοχή	40	40.0	87.0
Μερική συμμετοχή	8	8.0	95.0
Περιορισμένη συμμετοχή	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

15. Επαινώ το παιδί μου για την πρόοδό του/της ενώπιον του δασκάλου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	39	39.0	39.0
Ενεργή συμμετοχή	30	30.0	69.0
Μερική συμμετοχή	13	13.0	82.0
Περιορισμένη συμμετοχή	10	10.0	92.0
Ελάχιστη συμμετοχή	8	8.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

16. Διηγούμαι στο παιδί μου ιστορίες από τα σχολικά μου χρόνια

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	22	22.0	22.0
Ενεργή συμμετοχή	26	26.0	48.0
Μερική συμμετοχή	27	27.0	75.0
Περιορισμένη συμμετοχή	19	19.0	94.0
Ελάχιστη συμμετοχή	6	6.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

17. Πηγαίνω το παιδί μου σε μέρη όπου μπορεί να μάθει ειδικά πράγματα (π.χ. ζωολογικός κήπος, μουσείο κ.λπ.)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	24	24.0	24.0
Ενεργή συμμετοχή	38	38.0	62.0
Μερική συμμετοχή	30	30.0	92.0
Περιορισμένη συμμετοχή	7	7.0	99.0
Ελάχιστη συμμετοχή	1	1.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

18. Φροντίζω ώστε το παιδί μου να έχει στο σπίτι ένα μέρος για τα βιβλία του και τα σχολικά του είδη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	59	59.0	59.0
Ενεργή συμμετοχή	30	30.0	89.0
Μερική συμμετοχή	2	2.0	91.0
Περιορισμένη συμμετοχή	9	9.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

19. Μιλώ για την προσπάθεια του παιδιού μου στο σχολείο ενώπιον συγγενών και φίλων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	20	20.0	20.0
Ενεργή συμμετοχή	45	45.0	65.0
Μερική συμμετοχή	18	18.0	83.0
Περιορισμένη συμμετοχή	16	16.0	99.0
Ελάχιστη συμμετοχή	1	1.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

20. Λέω στο παιδί μου πόσο μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	30	30.0	30.0
Ενεργή συμμετοχή	27	27.0	57.0
Μερική συμμετοχή	27	27.0	84.0
Περιορισμένη συμμετοχή	16	16.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

21. Φέρνω εκπαιδευτικό υλικό στο σπίτι για το παιδί μου (κασέτες, βίντεο, βιβλία)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	28	28.0	28.0
Ενεργή συμμετοχή	34	34.0	62.0
Μερική συμμετοχή	28	28.0	90.0
Περιορισμένη συμμετοχή	8	8.0	98.0
Ελάχιστη συμμετοχή	2	2.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

22. Διατηρώ σαφείς κανόνες στο σπίτι, στους οποίους πρέπει το παιδί μου να υπακούει

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	33	33.0	33.0
Ενεργή συμμετοχή	41	41.0	74.0
Μερική συμμετοχή	10	10.0	84.0
Περιορισμένη συμμετοχή	16	16.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

23. Περνώ χρόνο με το παιδί μου ασχολούμενος με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής του

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	22	22.0	22.0
Ενεργή συμμετοχή	44	44.0	66.0
Μερική συμμετοχή	30	30.0	96.0
Περιορισμένη συμμετοχή	2	2.0	98.0
Ελάχιστη συμμετοχή	2	2.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

24. Περνώ χρόνο με το παιδί μου κάνοντας δημιουργικές δραστηριότητες (όπως τραγούδι, χορό, ζωγραφική και παραμύθια)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	28	28.0	28.0
Ενεργή συμμετοχή	32	32.0	60.0
Μερική συμμετοχή	31	31.0	91.0
Περιορισμένη συμμετοχή	8	8.0	99.0
Ελάχιστη συμμετοχή	1	1.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

25. Περνώ χρόνο με το παιδί μου ασχολούμενος με τις αριθμητικές δεξιότητές του

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	17	17.0	17.0
Ενεργή συμμετοχή	39	39.0	56.0
Μερική συμμετοχή	27	27.0	83.0
Περιορισμένη συμμετοχή	15	15.0	98.0
Ελάχιστη συμμετοχή	2	2.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3. Επικοινωνία Σπιτιού-Σχολείου

26. Πηγαίνω σε σχολικές συναντήσεις με το δάσκαλο για να συζητήσουμε για την πρόοδο ή τη συμπεριφορά

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	65	65.0	65.0
Ενεργή συμμετοχή	24	24.0	89.0
Μερική συμμετοχή	10	10.0	99.0
Περιορισμένη συμμετοχή	1	1.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

27. Κανονίζω συναντήσεις με το διευθυντή για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων ή την άντληση πληροφοριών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	12	12.0	12.0
Ενεργή συμμετοχή	27	27.0	39.0
Μερική συμμετοχή	30	30.0	69.0
Περιορισμένη συμμετοχή	17	17.0	86.0
Ελάχιστη συμμετοχή	14	14.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

28. Συζητώ με το δάσκαλο του παιδιού μου για τη σχολική καθημερινότητά του/της

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	29	29.0	29.0
Ενεργή συμμετοχή	47	47.0	76.0
Μερική συμμετοχή	19	19.0	95.0
Ελάχιστη συμμετοχή	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

29. Συζητώ με το δάσκαλο του παιδιού μου για τους κανόνες της τάξης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	23	23.0	23.0
Ενεργή συμμετοχή	33	33.0	56.0
Μερική συμμετοχή	18	18.0	74.0
Περιορισμένη συμμετοχή	17	17.0	91.0
Ελάχιστη συμμετοχή	9	9.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

30. Μιλάω με το δάσκαλο του παιδιού μου στο τηλέφωνο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	6	6.0	6.0
Ενεργή συμμετοχή	11	11.0	17.0
Μερική συμμετοχή	19	19.0	36.0
Περιορισμένη συμμετοχή	23	23.0	59.0
Ελάχιστη συμμετοχή	41	41.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

31. Συζητάω με το δάσκαλο για τις σχέσεις του παιδιού μου με τους συμμαθητές του στο σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	24	24.0	24.0
Ενεργή συμμετοχή	43	43.0	67.0
Μερική συμμετοχή	25	25.0	92.0
Περιορισμένη συμμετοχή	3	3.0	95.0
Ελάχιστη συμμετοχή	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

32. Ο δάσκαλος και εγώ ανταλλάσσουμε σημειώματα για το παιδί μου ή τις σχολικές δραστηριότητες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	18	18.0	18.0
Ενεργή συμμετοχή	26	26.0	44.0
Μερική συμμετοχή	19	19.0	63.0
Περιορισμένη συμμετοχή	13	13.0	76.0
Ελάχιστη συμμετοχή	24	24.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

33. Μιλώ στο δάσκαλο του παιδιού μου για τα κατορθώματά του

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	21	21.0	21.0
Ενεργή συμμετοχή	33	33.0	54.0
Μερική συμμετοχή	17	17.0	71.0
Περιορισμένη συμμετοχή	19	19.0	90.0
Ελάχιστη συμμετοχή	10	10.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

34. Μιλώ στο δάσκαλο του παιδιού μου για τις δυσκολίες του/της στο σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	28	28.0	28.0
Ενεργή συμμετοχή	55	55.0	83.0
Μερική συμμετοχή	16	16.0	99.0
Περιορισμένη συμμετοχή	1	1.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

35. Συζητάω με το δάσκαλο του παιδιού μου για τα μαθήματα που έχει να κάνει στο σπίτι

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	21	21.0	21.0
Ενεργή συμμετοχή	32	32.0	53.0
Μερική συμμετοχή	20	20.0	73.0
Περιορισμένη συμμετοχή	15	15.0	88.0
Ελάχιστη συμμετοχή	12	12.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

36. Συζητάω με το δάσκαλο του παιδιού μου για προσωπικά και οικογενειακά θέματα

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Πολύ ενεργή συμμετοχή	8	8.0	8.0
Ενεργή συμμετοχή	22	22.0	30.0
Μερική συμμετοχή	18	18.0	48.0
Περιορισμένη συμμετοχή	14	14.0	62.0
Ελάχιστη συμμετοχή	38	38.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

Παράρτημα Γ

Ποσοστά Απάντησης

Γ.1 Κλίμακα Παρακολούθησης και Αξιολόγησης της Πρώιμης (ELORS)

1. Αντιληπτική & Κινητική | Συμπεριφορές & Δεξιότητες

1.1 Ταχύτητα και ευελιξία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	57	57.0	57.0
Μικρή ανησυχία	21	21.0	78.0
Ανησυχία	16	16.0	94.0
Έντονη ανησυχία	6	6.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

1.2. Ισορροπία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	55	55.0	55.0
Μικρή ανησυχία	24	24.0	79.0
Ανησυχία	17	17.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

1.3. Συντονισμός χεριών-ματιών

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	61	61.0	61.0
Μικρή ανησυχία	13	13.0	74.0
Ανησυχία	24	24.0	98.0
Έντονη ανησυχία	2	2.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

1.4. Συντονισμός μεγάλων μυών

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	67	67.0	67.0
Μικρή ανησυχία	14	14.0	81.0
Ανησυχία	13	13.0	94.0
Έντονη ανησυχία	6	6.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

1.5. Κράτημα μολυβιού ή πιρουνιού

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	44	44.0	44.0
Μικρή ανησυχία	29	29.0	73.0
Ανησυχία	22	22.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

1.6. Αίσθηση προσανατολισμού

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	38	38.0	38.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	32	32.0	70.0
Ανησυχία	25	25.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

1.7. Αντιγραφή με μολύβι

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	45	45.0	45.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	15	15.0	60.0
Ανησυχία	30	30.0	90.0
Έντονη ανησυχία	10	10.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

1.8. Σχεδιασμός απλών σχημάτων (π.χ. κύκλος, τετράγωνο)

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	48	48.0	48.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	28	28.0	76.0
Ανησυχία	19	19.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

1.9. Ανακάλυψη υλικών διαφορετικών υφών (π.χ. μπογιά, άμμος, πηλός, κόλλα, ζύμη)

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	58	58.0	58.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	18	18.0	76.0
Ανησυχία	16	16.0	92.0
Έντονη ανησυχία	8	8.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

1.10. Ικανότητα ένδυσης (π.χ. φερμουάρ, κουμπιά, παπούτσια, κάλτσες)

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	33	33.0	33.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	32	32.0	65.0
Ανησυχία	22	22.0	87.0
Έντονη ανησυχία	13	13.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2. Αυτοδιαχείριση | Συμπεριφορές & Δεξιότητες

2.1. Προσαρμογή στις αλλαγές της καθημερινότητας

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	24	24.0	24.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	45	45.0	69.0
Ανησυχία	17	17.0	86.0
Έντονη ανησυχία	14	14.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2.2. Τήρηση του καθημερινού προγράμματος του σχολείου

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	32	32.0	32.0
Μικρή ανησυχία	39	39.0	71.0
Ανησυχία	20	20.0	91.0
Έντονη ανησυχία	9	9.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2.3. Μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	33	33.0	33.0
Μικρή ανησυχία	35	35.0	68.0
Ανησυχία	24	24.0	92.0
Έντονη ανησυχία	8	8.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2.4. Συνέπεια συμπεριφοράς ή διάθεσης

	Συχνότητα Ποσοστό		Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	18	18.0	18.0
Μικρή ανησυχία	48	48.0	66.0
Ανησυχία	19	19.0	85.0
Έντονη ανησυχία	15	15.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2.5. Κατανόηση των συνεπειών συμπεριφοράς (π.χ. το να μοιράζεται, το να χτυπάει κάποιο άλλο παιδί)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	30	30.0	30.0
Μικρή ανησυχία	38	38.0	68.0
Ανησυχία	15	15.0	83.0
Έντονη ανησυχία	17	17.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2.6. Χρήση σχεδίου πριν τις δραστηριότητες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	28	28.0	28.0
Μικρή ανησυχία	39	39.0	67.0
Ανησυχία	27	27.0	94.0
Έντονη ανησυχία	6	6.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2.7. Επιμονή σε δύσκολα εγχειρήματα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	21	21.0	21.0
Μικρή ανησυχία	28	28.0	49.0
Ανησυχία	28	28.0	77.0
Έντονη ανησυχία	23	23.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2.8. Προσοχή κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	24	24.0	24.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	31	31.0	55.0
Ανησυχία	28	28.0	83.0
Έντονη ανησυχία	17	17.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2.9. Χρήση λέξεων για την επίλυση προβλημάτων με συνομηλίκους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	30	30.0	30.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	37	37.0	67.0
Ανησυχία	22	22.0	89.0
Έντονη ανησυχία	11	11.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2.10. Συγκέντρωση για σύντομες περιόδους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	33	33.0	33.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	37	37.0	70.0
Ανησυχία	24	24.0	94.0
Έντονη ανησυχία	6	6.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3. Κοινωνική και Συναισθηματική | Συμπεριφορές & Δεξιότητες

3.1. Απόκτηση φίλων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	38	38.0	38.0
Μικρή ανησυχία	42	42.0	80.0
Ανησυχία	17	17.0	97.0
Έντονη ανησυχία	3	3.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3.2. Παιχνίδι σε συνεργασία με άλλα παιδιά

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	41	41.0	41.0
Μικρή ανησυχία	40	40.0	81.0
Ανησυχία	16	16.0	97.0
Έντονη ανησυχία	3	3.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3.3. Συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	34	34.0	34.0
Μικρή ανησυχία	47	47.0	81.0
Ανησυχία	9	9.0	90.0
Έντονη ανησυχία	10	10.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3.4. Τήρηση της σειράς στο παιχνίδι

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	47	47.0	47.0
Μικρή ανησυχία	28	28.0	75.0
Ανησυχία	20	20.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3.5. Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων (π.χ. θυμός, χαρά, λύπη)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	45	45.0	45.0
Μικρή ανησυχία	22	22.0	67.0
Ανησυχία	15	15.0	82.0
Έντονη ανησυχία	18	18.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3.6. Πρέπουσα έκφραση του θυμού

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	33	33.0	33.0
Μικρή ανησυχία	34	34.0	67.0
Ανησυχία	14	14.0	81.0
Έντονη ανησυχία	19	19.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3.7. Πρέπουσα έκφραση δυσαρέσκειας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	29	29.0	29.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	37	37.0	66.0
Ανησυχία	14	14.0	80.0
Έντονη ανησυχία	20	20.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3.8. Συμπεριφορά χωρίς την προσοχή των ενηλίκων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	21	21.0	21.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	48	48.0	69.0
Ανησυχία	25	25.0	94.0
Έντονη ανησυχία	6	6.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3.9. Τήρηση φιλιών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	34	34.0	34.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	47	47.0	81.0
Ανησυχία	10	10.0	91.0
Έντονη ανησυχία	9	9.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3.10. Έκφραση διαφόρων συναισθημάτων (π.χ. χαρά, θυμός, λύπη)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	32	32.0	32.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	39	39.0	71.0
Ανησυχία	16	16.0	87.0
Έντονη ανησυχία	13	13.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4. Πρώιμα Μαθηματικά | Συμπεριφορές & Δεξιότητες

4.1. Αναγνώριση των αριθμών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	45	45.0	45.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	33	33.0	78.0
Ανησυχία	20	20.0	98.0
Έντονη ανησυχία	2	2.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4.2. Απαρίθμηση με τη σωστή σειρά

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	45	45.0	45.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	48	48.0	93.0
Ανησυχία	7	7.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4.3. Κατανόηση της ένα-προς-ένα αντιστοιχίας (π.χ. ένα κουλουράκι για έναν άνθρωπο)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	48	48.0	48.0
Μικρή ανησυχία	33	33.0	81.0
Ανησυχία	17	17.0	98.0
Έντονη ανησυχία	2	2.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4.4. Ακριβές μέτρημα αντικειμένων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	44	44.0	44.0
Μικρή ανησυχία	42	42.0	86.0
Ανησυχία	13	13.0	99.0
Έντονη ανησυχία	1	1.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4.5. Καθορισμός της ομάδας με τα περισσότερα ή λιγότερα πράγματα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	50	50.0	50.0
Μικρή ανησυχία	43	43.0	93.0
Ανησυχία	7	7.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4.6. Καθορισμός του αντικειμένου που ακολουθεί σε μια αλληλουχία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	36	36.0	36.0
Μικρή ανησυχία	34	34.0	70.0
Ανησυχία	28	28.0	98.0
Έντονη ανησυχία	2	2.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4.7. Καθορισμός του σχήματος που ακολουθεί σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	41	41.0	41.0
Μικρή ανησυχία	24	24.0	65.0
Ανησυχία	31	31.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4.8. Κατανόηση της βασικής χρονολογικής σειράς (π.χ. πριν, μετά)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	44	44.0	44.0
Μικρή ανησυχία	17	17.0	61.0
Ανησυχία	35	35.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4.9. Κατανόηση των βασικών εννοιών του χρόνου (π.χ. χθες, σήμερα, αύριο)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	37	37.0	37.0
Μικρή ανησυχία	28	28.0	65.0
Ανησυχία	29	29.0	94.0
Έντονη ανησυχία	6	6.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4.10. Κατανόηση των βασικών όρων χωροταξικού προσανατολισμού

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	27	27.0	27.0
Μικρή ανησυχία	38	38.0	65.0
Ανησυχία	29	29.0	94.0
Έντονη ανησυχία	6	6.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5. Πρώιμος Αλφαριθμητισμός | Συμπεριφορές & Δεξιότητες

5.1. Ενδιαφέρον για δραστηριότητες ανάγνωσης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	31	31.0	31.0
Μικρή ανησυχία	29	29.0	60.0
Ανησυχία	31	31.0	91.0
Έντονη ανησυχία	9	9.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5.2. Ενδιαφέρον για γραφή του ονόματός του/της

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	45	45.0	45.0
Μικρή ανησυχία	31	31.0	76.0
Ανησυχία	19	19.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5.3. Αναγνώριση λέξεων (π.χ. «STOP» σε μια πινακίδα στοπ)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	43	43.0	43.0
Μικρή ανησυχία	23	23.0	66.0
Ανησυχία	31	31.0	97.0
Έντονη ανησυχία	3	3.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5.4. Απομνημόνευση των ονομάτων των γραμμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	41	41.0	41.0
Μικρή ανησυχία	31	31.0	71.0
Ανησυχία	24	24.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5.5. Εκμάθηση του ήχου των γραμμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	42	42.0	42.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	38	38.0	80.0
Ανησυχία	16	16.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5.6. Κατανόηση αν δύο γράμματα ή λέξεις είναι ίδιες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	33	33.0	33.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	37	37.0	70.0
Ανησυχία	27	27.0	97.0
Έντονη ανησυχία	3	3.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5.7. Αναγνώριση του αριθμού των συλλαβών σε μία λέξη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	21	21.0	21.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	39	39.0	60.0
Ανησυχία	35	35.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5.8. Αντίληψη της ομοιοκαταληξίας των λέξεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	18	18.0	18.0
Μικρή ανησυχία	37	37.0	55.0
Ανησυχία	29	29.0	84.0
Έντονη ανησυχία	16	16.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5.9. Γνώση των μερών ενός βιβλίου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	12	12.0	12.0
Μικρή ανησυχία	33	33.0	45.0
Ανησυχία	37	37.0	82.0
Έντονη ανησυχία	18	18.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5.10. «Ανάγνωση» από αριστερά προς τα δεξιά, από πάνω προς τα κάτω

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	32	32.0	32.0
Μικρή ανησυχία	23	23.0	55.0
Ανησυχία	25	25.0	80.0
Έντονη ανησυχία	20	20.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6. Γλωσσική Υποδοχή | Συμπεριφορές & Δεξιότητες

6.1. Διατήρηση της προσοχής στην ομιλία παρουσία θορύβου βάθους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	31	31.0	31.0
Μικρή ανησυχία	31	31.0	62.0
Ανησυχία	20	20.0	82.0
Έντονη ανησυχία	18	18.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6.2. Αναγνώριση των κοινών ήχων στο περιβάλλον

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	42	42.0	42.0
Μικρή ανησυχία	29	29.0	71.0
Ανησυχία	22	22.0	93.0
Έντονη ανησυχία	7	7.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6.3. Διάκριση των ήχων του λόγου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	46	46.0	46.0
Μικρή ανησυχία	31	31.0	77.0
Ανησυχία	18	18.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6.4. Ανταπόκριση σε προφορικά αιτήματα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	46	46.0	46.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	19	19.0	65.0
Ανησυχία	26	26.0	91.0
Έντονη ανησυχία	9	9.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6.5. Ανάκληση προφορικών οδηγιών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	32	32.0	32.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	28	28.0	60.0
Ανησυχία	28	28.0	88.0
Έντονη ανησυχία	12	12.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6.6. Απαίτηση επανάληψης της προφορικής επικοινωνίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	25	25.0	25.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	35	35.0	60.0
Ανησυχία	33	33.0	93.0
Έντονη ανησυχία	7	7.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6.7. Απαίτηση αναδιατύπωσης της προφορικής επικοινωνίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	34	34.0	34.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	23	23.0	57.0
Ανησυχία	37	37.0	94.0
Έντονη ανησυχία	6	6.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6.8. Τήρηση απλών οδηγιών 3 βημάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	35	35.0	35.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	53	53.0	88.0
Ανησυχία	7	7.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6.9. Ανάγκη επίδειξης ή παραδείγματος μαζί με τις προφορικές οδηγίες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	18	18.0	18.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	54	54.0	72.0
Ανησυχία	23	23.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6.10. Συμπλήρωση ηχητικών ή λεκτικών προτύπων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	34	34.0	34.0
Μικρή ανησυχία	33	33.0	67.0
Ανησυχία	26	26.0	93.0
Έντονη ανησυχία	7	7.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7. Γλωσσική Έκφραση | Συμπεριφορές & Δεξιότητες

7.1. Προφορική έκφραση επιθυμιών, αναγκών και σκέψεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	44	44.0	44.0
Μικρή ανησυχία	37	37.0	81.0
Ανησυχία	14	14.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7.2. Χρήση της γλώσσας για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	46	46.0	46.0
Μικρή ανησυχία	32	32.0	78.0
Ανησυχία	18	18.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7.3. Μέγεθος λεξιλογίου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	36	36.0	36.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	49	49.0	85.0
Ανησυχία	11	11.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7.4. Μέγεθος των τυπικών προτάσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	57	57.0	57.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	32	32.0	89.0
Ανησυχία	7	7.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7.5. Επαναδιήγηση λεπτομερειών μιας ιστορίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	36	36.0	36.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	39	39.0	75.0
Ανησυχία	16	16.0	91.0
Έντονη ανησυχία	9	9.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7.6. Χρήση μερών του λόγου, όπως αντωνυμίες (π.χ. «αυτός», «εγώ»)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	58	58.0	58.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	33	33.0	91.0
Ανησυχία	5	5.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7.7. Αντίληψη της σειράς των λέξεων στις προτάσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	51	51.0	51.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	29	29.0	80.0
Ανησυχία	16	16.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7.8. Χρήση της κατάλληλης έντασης στην περιγραφή γεγονότων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία	48	48.0	48.0
ανησυχία			
Μικρή ανησυχία	26	26.0	74.0
Ανησυχία	15	15.0	89.0
Έντονη ανησυχία	11	11.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7.9. Χρήση κατανοητού λόγου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	54	54.0	54.0
Μικρή ανησυχία	36	36.0	90.0
Ανησυχία	7	7.0	97.0
Έντονη ανησυχία	3	3.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7.10. Χρήση κατάλληλων λέξεων αντί συμπληρωματικών (π.χ. αυτό το «πράγμα»)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	49	49.0	49.0
Μικρή ανησυχία	34	34.0	83.0
Ανησυχία	13	13.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

Περιληπτικές Αξιολογήσεις

1. Αντιληπτική & Κινητική

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	50	50.0	50.0
Μικρή ανησυχία	18	18.0	68.0
Ανησυχία	24	24.0	92.0
Έντονη ανησυχία	8	8.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

2. Αυτοδιαχείριση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	24	24.0	24.0
Μικρή ανησυχία	37	37.0	61.0
Ανησυχία	33	33.0	94.0
Έντονη ανησυχία	6	6.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

3. Κοινωνική και Συναισθηματική

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	32	32.0	32.0
Μικρή ανησυχία	38	38.0	70.0
Ανησυχία	16	16.0	86.0
Έντονη ανησυχία	14	14.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

4. Πρώιμα Μαθηματικά

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	40	40.0	40.0
Μικρή ανησυχία	30	30.0	70.0
Ανησυχία	26	26.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

5. Πρώιμος Αλφαριθμητισμός

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	30	30.0	30.0
Μικρή ανησυχία	33	33.0	63.0
Ανησυχία	34	34.0	97.0
Έντονη ανησυχία	3	3.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

6. Γλωσσική Υποδοχή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	29	29.0	29.0
Μικρή ανησυχία	39	39.0	68.0
Ανησυχία	27	27.0	95.0
Έντονη ανησυχία	5	5.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

7. Γλωσσική Έκφραση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα Ελάχιστη/Καμία ανησυχία	48	48.0	48.0
Μικρή ανησυχία	33	33.0	81.0
Ανησυχία	15	15.0	96.0
Έντονη ανησυχία	4	4.0	100.0
Σύνολο	100	100.0	

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2003). *Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία*, Νέα Παιδεία, 27 (Τεύχος 106), σ. 126.

Αγγελοπούλου, Ι. (2009). *Πρακτικές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή της εμπιστοσύνης τους προς τους γονείς και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2006). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*, Επίκεντρο, Αθήνα.

Ames, C., Khoju, M., & Watkins, T. (1993). *The effects of school-to-home-to-school communication on children's motivation and learning, Parent involvement: The relationship between school-to-home communication and parents' perceptions and beliefs*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, & Children's Learning.

Arnold, D., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). *Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development*. *School Psychology Review*, 37(1), 74–90.

Baker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). *Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement*, *Educational Studies*, 33 (2), 177-192.

Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). *Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school*. *Sociology of Education*, 59, 156–166.

Baker, P. C., Canada, K. K., Mott, F. L., Quinlan, S. V. (1993). *NLSY Child Handbook: A Guide to the 1986-1990 National Longitudinal Survey of Youth Child Data*. Columbus: Center for Human Resource Research, Ohio State University.

Banard, W. M. (2004). *Parent involvement in elementary school and educational attainment*. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.

- Bastiani, J. (1989). *Working with parents: A Whole-school Approach*. Berkshire: Nfer-Nelson.
- Beals, D.E., DeTemple, J.M. (1993). *Home contributions to early language and literacy development*. National Reading Conference Yearbook, 42:207-215.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, Gutenberg, Αθήνα.
- Berger, H.E., (1991). *Parents as Partners in Education: Families and Schools Working Together*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Berk, L. (2002). *Infants and Children: Prenatal Through Middle Childhood*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bernard, R. (2006). *Research Methods in Anthropology*. Oxford: Altamira.
- Blachman, B. A. (1994). *What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner and Rashotte*. Journal of Learning Disabilities, 27,287-291.
- Blankson, A., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Calkins, S. D. (2011). *Shyness and Vocabulary: The Roles of Executive Functioning and Home Environmental Stimulation*. Merrill Palmer Quarterly (Wayne State Univ Press), 57, 105-128
- Bogensneider, K. (1997). *Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transontextual validity*. Journal of Marriage and the Family, 59, 718-733
- Bouffard, S., & Weiss, H. (2008). *Thinking Big: A New Framework for Family Involvement Policy, Practice, and Research*. The Evaluation Exchange, XIV (1 & 2), 2-5.
- Bourdieu, P. (1980). *Η αίσθηση της πρακτικής*, μτφ. Θ. Παραδέλλης, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ.88
- Bowman, B., Donovan, S., Burns, M. (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Bower, H.A., Bowen, N. & Powers, J. (2010). *Family-Faculty Trust as Measured with the Elementary School Success Profile*.

- Bradley, R.H., Caldwell, B.M. & Elardo, R. (1977), *Home environment, social status, and mental test performance*. *Journal of Educational Psychology*, 69, 697-701
- Bronfenbrenner, U. (1974). *A report on longitudinal evaluations of preschool programs, Vol. II: Is early intervention effective?* Office of Child Development, Department of Health, Education and Welfare.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Alienation and the four worlds of childhood*. *Phi Delta Kappa*, 67, (6), 430-436.
- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). *Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context*. *Sociology of Education*, 75, 99–122.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, Σύγχρονη εκπαίδευση*, 20 (Τεύχος 110), σσ. 56-64.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, (Τεύχος 10), σσ. 74-83.
- Campbell, R. (1996). *Looking at Literacy Learning in Preschool Settings*. In Campbell R. (eds), *Facilitating Preschool Literacy*.. Newark: International Reading Association.
- Catsambis, S., & Garland, J. E. (1997). *Parental Involvement in Students' Education During Middle School and High School*. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Report n. 18.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago, IL: The University of Chicago Press
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Cole, M. & Cole, S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών - Ενότητα Β*. Εκδόσεις Βιβλιοπωλείο, Αθήνα, σελ (46 – 114).

Coleman R., West T., Gillis M. (1999). Definitions of Domains. The National Center for Learning Disabilities, Inc. [Διαθέσιμο από: <http://www.getreadytoread.org/screening-tools/supportive-materials-for-elors/definitions-of-domains> - Πρόσβαση την: 01.08.2017]

Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics. Washington, DC.

Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York, NY: Basic Books, Inc.

Comer, J. P. (1988). *Educating poor minority children*. *Scientific American*, 259 (5), 42–48.

Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1992). *Summary of school development program effects*. New Haven, CT: Yale Child Study Center.

Conners, C. K. (1990). *Conners' Rating Scales Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Connors, L. J. (1993). *Project Self-Help: A family focus on literacy*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning. ED

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. 1^η Ελληνική Έκδοση, Έλλην. Αθήνα.

Creswell, J.W. (1994). *Research Design – Qualitative, Quantitative and Mixed methods approaches*. 2nd Edition, Thousand Oaks.

Crowther, I. (2006). *Child Development: A Primer*. Toronto, ON: Thomson Nelson.

Crozier, G. (1997). *Empowering the Powerful: A Discussion of the Interrelation of Government Policies and Consumerism with Social Class Factors and the Impact of This*

upon Parent Interventions in Their Children's Schooling. British Journal of Sociology of Education, 18 (2), 187-200.

Cummins, J. (1986). *Empowering minority students: A framework for intervention*. Harvard Educational Review, 56(1). EJ3

Dauber, S., & Epstein, J. L. (1993). *Parent attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools*. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany, NY: State University of New York Press.

Derogatis L. R. (1993). *Brief Symptom Inventory: Administration, scoring, and procedures manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.

Desimone, L.(1999). *Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter?* The Journal of Educational Research, 93 (1), 11-30.

Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant*. Revue des sciences de l'éducation, 30 (2), 411-433.

Dixon, J.C., and B., Leach, 1978. *Sampling Methods for Geographical Research*. CATMOG, 17. Norwich: Geo Abstracts.

Domina, T. (2005). *Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school*. Sociology of Education, 78(3):233-249.

Dosman C, Andrews D. (2012). *Anticipatory guidance for cognitive and social-emotional development: Birth to 5 years*. Paediatr Child Health.

Duru-Bellat, M., & Jarousse, J. (1996). *Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents*. Economie et Statistique, 293, 77-91.

Eagle, E. (1989). *Socioeconomic status, family structure, and parental involvement: The correlates of achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Epstein, J. L. (1995). *School, family and community partnership: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76(9), 701-712.

- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1994). *Trust fund: School, family, and community partnerships in high schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.
- Evans, G.W., Maxwell, L.E., Hart B. (1999) *Parental language and verbal responsiveness to children in crowded homes*. *Developmental Psychology*, 35(4):1020-1023.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). *Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-analysis*. *Educational Psychology Review* 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., Sutton-Smith, B. (1998). *Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn Interactive Peer Play Scale*. *Early Childhood Research Quarterly*, 13:411-431
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., Childs, S. (2004). *Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children*. *School Psychology Review*, 33:467-480.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). *Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education*. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Perry, M. (1999). *Relationships between family involvement in Head Start and children's interactive peer play*. *NHSA Dialog*, 3, 60-67.
- Fields, J., Smith, K., Bass, L.E., and Lugaila, T. (2001). *A child's day: Home, school, and play (Selected indicators of child well-being)*. *Current Population Reports*. Washington, DC: U.S. Department of Commerce, U.S. Bureau of the Census.
- Glascoe F, Leew S. (2010). *Parenting behaviors, perceptions, and psychosocial risk: Impacts on young children's development*. *Pediatrics*, (119): 125:313
- Gordon, I. (1979). *The effects of parent involvement on schooling*. In R. S. Brandt (Ed.), *Partners: Parents and schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Gordon, I. J. (1979). *The effects of parent involvement on schooling*. In I. J. Gordon (Eds.), *Partners: Parents and schools*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., Gottfried, A.W. (1998). *Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study*. *Child Development*, 69(5),1448-1460.
- Gouyon, M.(2004). *L'aide aux devoirs apportée par les parents*. INSEE première n. 996.
- Green M. (1994). *Guidelines for Health Supervision of Infants, Children, and Adolescents*. Arlington. Editor. Bright Futures, National Center for Education in Maternal and Child Health
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., Apostoleris, N. H. (1997). *Predictors of parent involvement in children's schooling*. *Journal of Educational Psychology*, 89(3):538-548.
- Guinagh, B., & Gordon, I. (1986). *School performance as a function of early stimulation*. *Florida University at Gainesville*, Institute for Development of Human Resources. ED135469.
- Guryan, Jo., Hurst, E., & Kearney, M. (2008). *Parental Education and Parental Time with Children*. *Journal of Economic Perspectives*, 22 (3), 23-46.
- Haines, S., Gross, J., Blue-Banning, M., Francis, G. & Turnbull, A. (2015). *Fostering Family–School and Community–School Partnerships in Inclusive Schools: Using Practice as a Guide*. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3) 227–239.
- Hann, D.M., Osofsky, J.D., Culp, A.M. (1996). Relating the adolescent mother-child relationship to preschool outcomes. *Infant Mental Health Journal*, 17(4): 302-209.
- Hannon, P. (1999). *Rhetoric and Research in Family Literacy*. *British Educational Research Journal*, 26, (1),121-138.

- Hart, B., Risley, T. (2005). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 1995.
- Hatch, A. (2005). *Teaching in the New Kindergarten*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Hill, N. E., Taylor, L. C. (2004). *Parental school involvement and children's academic achievement*. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4): 161-164.
- Honig, A. S. (1990). *Parent involvement in early childhood education*. Washington, DC: National Association of Young Children.
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (1997). *Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hornby, G., Lafaee, R. (2011). *Barriers to parental involvement in education: an explanatory model*. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Jafarov, J. (2015). *Factors Affecting Parental Involvement in Education: The Analysis of Literature*. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18 (4).
- Jeynes, W. H. (2005). *A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement*. *Urban Education*, 40(3):237- 269.
- Jowett, S., Baginsky S. (1988). *Parents and education: a survey of their involvement and a discussion of some issues*. *Educational Research* 30 (1), 36-45.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

- Kothari, C.R., 2004. *Research Methodology: Methods And Techniques*. Second Revised Edition ed. : New Age International. p. 418.
- Krogh, S., Slentz, K. (2001). *Early childhood education: Yesterday, today, and tomorrow*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Κυριαζή Ν., (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα, ΑθήναΚυριαζόπουλος, Π., Σιαμαντά, Ε. (2009). *Εισαγωγή στην έρευνα αγοράς*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Laevers, F. (1997). *A process-oriented child follow-up system for young children*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Landy S. (2009). *Pathways to Competence – Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. 2nd edn. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co Inc.
- Lareau, A. (1987). *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital*. *Sociology of Education*, 60 (2), 73-85.
- Lareau, A. (1997). *Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital*. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. (2000). *Social class and daily lives of children: A study from United States*. *Childhood*, 7(2),155-171.
- Lazar, I., & Darlington, R. B. (1978). *Summary: Lasting effects after preschool*. Ithaca, NY: Consortium for Longitudinal Studies, Cornell University.
- Leler, H. (1987). *Parent education and involvement in relation to the schools and to parents of school-aged children*. In R. Haskins & D. Adams (Eds.), *Parent education and public policy*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., Power, T. J. (2004). *Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students*. *Journal of School, Psychology*, 42:461-475.
- Marcon, R. A. (1999). *Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance*. *School Psychology Review*, 28, 395-412.

McDaniel, C., Gates, R. (1998). *Marketing Research Essentials*. 2nd Edition. Ohio, OH: West Publishing Company.

McKey, R. H., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B., McConkey, C., Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on children, families, and communities. Final Report of the Head Start Evaluation Synthesis and Utilization Project*. DHHS. Pub. No. OHDS 85-31193). Washington, DC: U.S. Government Printing office.

Mcneal, R. B. (2001). *Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socio-economic status*. Journal of Socio-Economics, 30, 171-179.

Miedel, W. T., Reynolds, A. J. (1999). *Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?* Journal of School Psychology, 37(4):379-402.

Morrow, L. (1995). *Defining family literacy*. In Morrow L.M.(eds), Family Literacy: Connections in Schools and Communities pp(7-8). Newark: International Reading Association.

Muller, C. (1998). *Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement*. Sociology of Education, 71, 336-356.

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Νάκου, Ε. (2013). Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» [Διαθέσιμο από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/44134/12166.pdf?sequence=1&isAllowed=y> - Πρόσβαση την: 01.04.2018]

National Council for Curriculum and Assessment (2004). *Towards a Framework for Early Learning*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

Neuman, S., Copple, C., Bredekamp, S. (2000). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington, DC: NAEYC.

Neuman, S.B., Roskos, K. (1993). *Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks*. American Educational Research Journal, 30(1), 95-122.

O' Brien, M., & Nigel, K. (1987). *Parents' speech to toddlers: the effect of lay context*. Journal of Child Language, 14, 269-279.

Οικονομίδης, Β. Δ. (2003α). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5,5 – 6,5 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Οικονομίδης, Β. Δ. (2003β). *Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδραση τους στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5.5-6.5 ετών*. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική Ηλικία. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 22-23 Νοεμβρίου 2002 (σελ. 209-228). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Οικονομίδης, Β. Δ. (2009). *Η σχέση τηλεοπτικών συνηθειών και δεκτικού λεξιλογίου παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επ. Εκδ.) Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Αθήνα 5-7 Δεκεμβρίου 2008. Αθήνα: Ατραπός.

Oldershaw L. (2002). *A National Survey of Parents of Young Children*. Ottawa. Invest in Kids Foundation.

Παΐζη, & Καβουκόπουλος, (2001). *Η Γλώσσα στο σχολείο: Κοινωνιογλωσσικές διαφορές και σχολική πρόοδος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα, Νεφέλη.

Palanki, A., Burch, P., & Davies, D. (1995). *In our hands: A multi-site parent-teacher action research project*. Baltimore. MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, and Schools & Children's Learning.

Pallant, J. (2002). *SPSS Survival Manual*. Sydney. Allen & Unwin.

Παναγιωτόπουλος Ν. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*. (Επίμετρο: J.-Cl. Passeron). Αθήνα: Νήσος.

Παπαδημήτρη - Καχριμάνη Χ., Τηλεμάχου Ν., Νεοκλέους Ρ., Σάββα Α. (2009). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. [Διαθέσιμο από: http://archeia.moec.gov.cy/mc/2/proscholiki_ekpaidefsi.pdf - Πρόσβαση την: 01.04.2018]

Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Παράσχη, Ι. (2012). *Γονεϊκή εμπλοκή στην σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι και αναζήτηση βοήθειας μέσα στην τάξη*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C., & Peay, L. (1999). *Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness*. *School Psychology Review*, 28(3), 413–425.

Patacchini, E., & Zenou, Y. (2007). *Intergenerational Education Transmission: Neighborhood Quality and/or Parents' Involvement?* IZA DP No. 2608.

Payne, A.C., Whitehurst, G.J., Angell, A.L. (1994). *The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families*. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.

Pena, D. C. (2000). *Parent involvement: influencing factors and implications*, *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.

Phillips, S. D., Smith, M. C., & Witted, J. F. (1985). *Parents and schools: Staff report to the Study Commission on the Quality of Education in the Metropolitan Milwaukee Schools*. Milwaukee, WI: Milwaukee Schools.

Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Polovina, N. & Stanisic, J. (2007). *A study on family-school cooperation based on an analysis of school documentation*. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (1), 115-133.

Powell D. R., Son S. H., File N., & San Juan R. R. (2010). *Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten*. *Journal of School Psychology*, 48, 269–292.

Redding, S. (2000). *Parents and Learning*. *International Academy of Education*. International Bureau of Education.

Reid, M. J., Webster-Stratton, C., Beauchaine, T. P. (2001). *Parent training in Head Start: A comparison of program response among African American, Asian American, Caucasian, and Hispanic Mothers*. *Prevention Science*, 2, 209–227.

Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., Kaspro, W. (1992). *Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner-city*. *American Journal of Community Psychology*.

Reynolds, J., & Skilbeck, M. (1976). *Culture and the Classroom*. London: Open Books.

Rich, D., Drummond, J. (2006). *Towards a curriculum that matters to children*. Paper presented at the European Early Childhood Education Research Association's 16th Annual Conference, *Democracy and culture in early childhood education*. Reykjavik, Iceland, Aug 30th – Sept 2nd.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2005). *Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention*. Charlottesville, VA: National Institute on Early Childhood Development and Education.

Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford, England: Blackwell.

Rossetti L. (1990). *The Rossetti Infant-Toddler Language Scale – A Measure of Communication and Interaction*. East Moline: LinguiSystems, Inc.

Σαμπάνη, Μ. (2003). *Οικογένεια και εκπαίδευση. Η επίδραση του οικογενειακού παράγοντα στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1992). *The High/Scope Perry Preschool Study, similar studies, and their implications for public policy in the U.S.* In D. A. Stegeline (Ed.),

Early Childhood Education: Policy Issues for the 1990's. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Sénéchal, M., & LeFevre, J.A. (2002). *Parental involvement in the development of children's reading skills: a five-year longitudinal study*. *Child Development*, 73, 445-460.

Senechal, M., LeFevre, J.A, Hudson, E., Lawson, P. (1996). *Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary*. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536.

Senechal, M., LeFevre, J.A., Thomas, E., Daley K. (1998). *Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language*. *Reading Research Quaterly*, 33(1), 96-116.

Silven, M., Niemi, P., Voeten, M. (2002). *Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3-to-4-year olds?* *Cognitive Development*, 17(1), 1133-1155.

Simon, B. S. (2004). *High school outreach and family involvement*. *Social Psychology of Education*, 7, 185–209.

Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Spodek, B. (1972). *Teaching in the Early years*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Σταθακόπουλος, Β. (1997). *Μέθοδοι Έρευνας Αγοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Στελλάκης, Ν. (2005). *Ικανότητες γραφής παιδιών πρώτης προσχολικής ηλικίας: Όψεις του αναδυόμενου γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*, μετάφραση Σ. Τσάπελης, Αθήνα: Σαββάλας.

- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Tabors, P.O., Roach, K.A., Snow, C.E. (2001). *Home language and literacy environment: Final results*. In: Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Paul H. Brookes, 111-138.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tamis-LeMonda, C., Shannon, J., Cabrera, N., & Lamb, M. (2004). *Fathers and mothers play with their 2-and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development*. *Child Development*, 75, 1806-1820.
- Tamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M.H., Baumwell, L. (2001). *Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones*. *Child Development*, 72(3): 748-767.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B.P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W., Mendelsohn, A.L. (2006). *Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children*. *Ambulatory Pediatrics*, 6(2):72-78.
- Ui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996), *Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement*. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Walberg, H. J. (1984). *Families as partners in educational productivity*. *Phi Delta Kappan*, 65(6), 397-400.
- Wehmeyer, M.S., & Shalock, R.L. (2001). *Self-determination and quality of life*. *Focus on exceptional Children*, 33(8), 1-14.
- Weizman Z.O., Snow C.E. (2001). *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*. *Developmental Psychology*, 37(2),265-279.
- Wellington, J., Educational Research (2006): *Contemporary Issues and Practical Approaches*, Continuum, London - New York 2006. White, K. R., Taylor, M. J., & Moss,

V. D. (1992). *Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs?* *Review of Educational Research*, 62(1), 91–125.

Welsch, D. M., & Zimmer, D. M. (2008). *After-School Supervision and Children's Cognitive Achievement*. *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 8, art. 49.

Wolfendale, S. (1983). *Parental participation in children's development and education*. New York, NY: Gordon and Breach Science Publishers.

Wood, D. (1998). *How children think and learn* (2nd Edition) Great Britain: Blackwell Press.

Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). *Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes*. *The Journal of Educational Research* 91(6), 370-380.