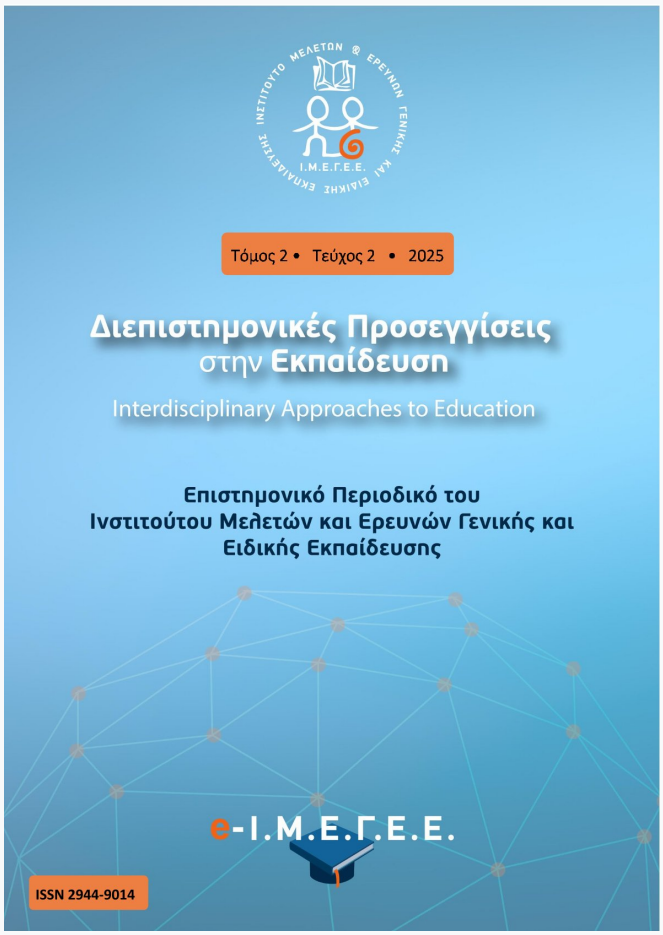
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Τόμ. 2, Αρ. 2 (2025)

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση



Από τη Φροντίδα στην Αξιολόγηση: Κοινωνικοπολιτισμικές Όψεις της Πρώιμης Παιδικής Ανάπτυξης σε συνθήκες φτώχειας και αναπηρίας

Στεργιανή Γκιαούρη

doi: 10.12681/....42054

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γκιαούρη Σ. (2025). Από τη Φροντίδα στην Αξιολόγηση: Κοινωνικοπολιτισμικές Όψεις της Πρώιμης Παιδικής Ανάπτυξης σε συνθήκες φτώχειας και αναπηρίας. *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση*, *2*(2). https://doi.org/10.12681/.42054

Από τη Φροντίδα στην Αξιολόγηση: Κοινωνικοπολιτισμικές Όψεις της Πρώιμης Παιδικής Ανάπτυξης σε συνθήκες φτώχειας και αναπηρίας

Στεργιανή Γκιαούρη[1]

[1]Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
sgiaouri@uowm.gr

Περίληψη

Η πρώιμη παιδική ηλικία αναγνωρίζεται διεθνώς ως μια καθοριστική περίοδος για τη θεμελίωση της μελλοντικής γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης του παιδιού. Σε αυτό το κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο, η ποιότητα των σχέσεων με τους γονείς και το συνολικό οικογενειακό περιβάλλον αναδεικνύονται ως καθοριστικοί παράγοντες.
Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζει στο ρόλο της γονικής υποστήριξης και στις επιδράσεις της φτώχειας στην αναπτυξιακή πορεία και την αξιολόγηση των μικρών παιδιών, μέσα από μια κοινωνικοπολιτισμική οπτική. Η φτώχεια δεν αποτελεί απλώς την έλλειψη υλικών πόρων, αλλά συνιστά μια σύνθετη κοινωνική συνθήκη που επηρεάζει τη δομή και λειτουργία της οικογένειας, τις γονικές προσδοκίες, την ποιότητα της φροντίδας και την πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης. Πολλές μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο για καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη, χαμηλότερες ικανότητες αυτορρύθμισης και περιορισμένη κοινωνική ένταξη. Οι γονείς τους συχνά βιώνουν υψηλά επίπεδα ψυχολογικού στρες, κατάθλιψης και κοινωνικής απομόνωσης — παράγοντες που περιορίζουν τη θετική εμπλοκή τους στις πρώιμες μαθησιακές διαδικασίες.
Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διασταύρωση της φτώχειας με την αναπηρία. Οι οικογένειες που μεγαλώνουν παιδιά με αναπτυξιακές ή λειτουργικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πολλαπλές μορφές αποκλεισμού και αόρατης ανισότητας. Τα παιδιά αυτά είναι πιο ευάλωτα σε καθυστερημένη διάγνωση, στιγματισμό και ερμηνείες του δυναμικού τους που βασίζονται στο έλλειμμα. Η ανασκόπηση υπογραμμίζει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των αξιολογητικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση. Τα σταθμισμένα εργαλεία συχνά αποτυγχάνουν να αποδώσουν έγκυρα τις ικανότητες παιδιών που μεγαλώνουν σε κοινωνικά και πολιτισμικά ετερογενή περιβάλλοντα, οδηγώντας σε μεροληπτικές ερμηνείες και εκπαιδευτικό αποκλεισμό.
Αντί γι' αυτό, προτείνεται μια μετατόπιση προς πολιτισμικά ευαίσθητες και οικοσυστημικές προσεγγίσεις, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τη δυναμική της οικογένειας, τα συμφραζόμενα πλεονεκτήματα και τον προστατευτικό ρόλο της υποστηρικτικής φροντίδας στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας.
Καταλήγοντας, η ενίσχυση της γονικής εμπλοκής και η αναγνώριση της πολυδιάστατης φύσης της φτώχειας και της αναπηρίας, όχι μόνο ως παιδαγωγικές αλλά και ως κοινωνικές προκλήσεις, αποτελούν κρίσιμα βήματα προς ένα πιο δίκαιο και συμπεριληπτικό σύστημα πρώιμης εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: πρώιμη παιδική ηλικία, γονική υποστήριξη, φτώχεια, αναπηρία, αξιολόγηση, κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση

From Care to Assessment: Sociocultural Dimensions of Early Childhood Development in Contexts of Poverty and Disability

Stergiani Giaouri

Associate Professor, Department of Early Childhood Education, University of Western Macedonia
sgiaouri@uowm.gr

Abstract

Early childhood is widely recognized as a critical period for laying the foundation of a child's future cognitive, social, emotional, and academic development. At this pivotal stage, the quality of parent–child relationships and the broader family environment emerge as key determinants of developmental outcomes.

This literature review focuses on the role of parental support and the impact of poverty on the developmental trajectory and assessment of young children, viewed through a sociocultural lens. Poverty is not merely a lack of material resources but a complex social condition that affects family functioning, caregiving quality, parental expectations, and access to educational opportunities. Research consistently shows that children from low-income families are at greater risk for language delays, lower self-regulation skills, and limited social integration. Their parents often experience heightened psychological stress, depression, and social isolation—factors that undermine positive engagement in early learning processes.

Special emphasis is placed on the intersection between poverty and disability. Families raising children with developmental or functional differences often face compounded exclusion and hidden forms of inequality. These children are more vulnerable to delayed diagnoses, stigmatization, and deficit-based interpretations of their potential. The review calls for a redefinition of assessment practices in early childhood education. Standardized tools often fail to validly reflect the abilities of children from culturally and socially diverse backgrounds, leading to biased evaluations and educational marginalization.

Instead, a shift toward culturally responsive and ecosystemic approaches is proposed—approaches that acknowledge family dynamics, contextual strengths, and the protective role of supportive caregiving in fostering resilience.

In conclusion, strengthening parental involvement and recognizing the multifaceted nature of poverty and disability—not only as pedagogical but also as social challenges—are essential steps toward building a more equitable and inclusive early education system.

Keywords: early childhood, parental support, poverty, assessment, disability, sociocultural approach

Εισαγωγή

Η πρώιμη παιδική ηλικία, ιδίως τα πρώτα πέντε έτη ζωής, αναγνωρίζεται ως μια περίοδος εξαιρετικής σημασίας για τη διαμόρφωση της γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής πορείας των παιδιών (Shonkoff & Phillips, 2000). Κατά τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής φάσης, οι αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο, λειτουργώντας όχι μόνο ως πηγές φροντίδας, αλλά και ως φορείς πολιτισμικών αξιών και προστασίας (Bronfenbrenner, 2001). Σε κοινωνίες που μεταβάλλονται ταχέως, με αυξανόμενες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, ο ρόλος της γονικής υποστήριξης γίνεται ακόμη πιο κρίσιμος, ιδιαίτερα για παιδιά που μεγαλώνουν σε συνθήκες φτώχειας ή/και με αναπηρίες.

Η φτώχεια, ως πολυδιάστατο και διαγενεακό φαινόμενο, δεν επηρεάζει μόνο το βιοτικό επίπεδο των οικογενειών, αλλά διαμορφώνει την καθημερινότητα των παιδιών, τις ευκαιρίες για μάθηση και τη συναισθηματική τους σταθερότητα (Cairney et al., 2003· Masarik & Conger, 2017). Το 2024, το 13,6% των παιδιών κάτω των 16 ετών στην ΕΕ υφίσταται υλική στέρηση, δηλαδή αδυνατούν να αντλήσουν τουλάχιστον 3 από 17 απαραίτητα αγαθά ή υπηρεσίες για ένα αποδεκτό επίπεδο διαβίωσης. Τα υψηλότερα ποσοστά καταγράφονται στην Ελλάδα (33,6%), Ρουμανία (31,8%) και Βουλγαρία (30,4%), ενώ τα χαμηλότερα στην Κροατία (2,7%), Σλοβενία (3,8%) και Σουηδία (5,6%). Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχει σημαντική επίδραση: μόνο 5,6% των παιδιών με γονείς ανώτατης εκπαίδευσης υφίστανται στέρηση, σε αντίθεση με το 39,1% των παιδιών γονέων με το πολύ κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, μεταξύ των παιδιών με γονείς χαμηλότερης εκπαίδευσης, τα υψηλότερα ποσοστά καταγράφονται στη Σλοβακία (88,6%), στη Βουλγαρία (84,1%) και στην Ελλάδα (77,2%), ενώ τα χαμηλότερα στην Πολωνία (9,1%), στο Λουξεμβούργο (9,2%) και στη Σουηδία (12,2%) (Eurostat, 2024).

Επίσης, στην Ελλάδα, σχεδόν 1 στους 4 πολίτες (24,3%) δηλώνει σοβαρό ή μέτριο περιορισμό στην καθημερινή του ζωή λόγω αναπηρίας, ενώ το ποσοστό αυτό υπερβαίνει το 60% για άτομα άνω των 65 ετών**.** Τα παιδιά με αναπηρία, ιδιαίτερα σε μικρή ηλικία, διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εκπαιδευτικής ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού**,** ειδικά όταν δεν υπάρχει έγκαιρη διάγνωση και υποστήριξη. Η Εθνική Στρατηγική για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία 2024–2030 (Ελληνική Δημοκρατία, 2024), δίνει έμφαση στην πρώιμη ανίχνευση και παρέμβαση, καθώς και στην ενδυνάμωση της οικογένειας ως κρίσιμου πυλώνα για την ένταξη και υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία. Στρατηγικά μέτρα περιλαμβάνουν τον διορισμό ειδικευμένων εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη πιλοτικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, και την ενίσχυση των τοπικών κοινωνικών υπηρεσιών για τη στήριξη παιδιών και γονέων.

Επιπρόσθετα, η ύπαρξη αναπηρίας — αναπτυξιακής ή λειτουργικής — επιβαρύνει περαιτέρω το οικογενειακό σύστημα, ιδίως όταν συνυπάρχει με κοινωνικοοικονομική ευαλωτότητα. Οι οικογένειες παιδιών με αναπηρία συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης σε υποστηρικτικές υπηρεσίες, κοινωνική απομόνωση και διακριτική μεταχείριση, με συνέπεια τη μείωση της ποιότητας φροντίδας και της γονικής ενδυνάμωσης (DiSanto et al., 2016).

Η επιστημονική τεκμηρίωση δείχνει ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα φτώχειας και/ή αναπηρίας παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο για καθυστερήσεις στον λόγο, τη γνωστική ανάπτυξη και την αυτορρύθμιση (Conger & Donnellan, 2007). Το λεγόμενο «γλωσσικό χάσμα» και οι περιορισμένες ευκαιρίες για μάθηση συμβάλλουν σε άνιση εκπαιδευτική αφετηρία, ήδη από τη νηπιακή ηλικία.

Παράλληλα, η αυξημένη επιβάρυνση των γονέων με στρες, ψυχικές δυσκολίες ή μονογονεϊκή ευθύνη μειώνει την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται με συνέπεια και ευαισθησία στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών τους.

Η αξιολόγηση της αναπτυξιακής πορείας αυτών των παιδιών, όπως δείχνουν οι García Coll et al. (2002), είναι συχνά ακατάλληλη ή μεροληπτική, καθώς βασίζεται σε τυποποιημένα πρότυπα που δεν λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές, κοινωνικές ή λειτουργικές ιδιαιτερότητες. Ιδιαίτερα τα παιδιά με αναπηρία διατρέχουν τον κίνδυνο να αξιολογηθούν μέσα από ένα ελλειμματικό πρίσμα, παραγνωρίζοντας τις δυνατότητές τους και το υποστηρικτικό δυναμικό του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η αναγκαιότητα για αξιολογητικά εργαλεία πολιτισμικά και κοινωνικά επαρκή είναι επιτακτική (Roggman et al., 2013), ενώ ταυτόχρονα απαιτείται συνεργατική προσέγγιση με τις οικογένειες και εμπιστοσύνη στις πρακτικές τους (Reese & Gallimore, 2000).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη γονική υποστήριξη και την αξιολόγηση της πρώιμης παιδικής ανάπτυξης σε συνθήκες φτώχειας και αναπηρίας, αναδεικνύοντας κοινωνικοπολιτισμικές όψεις που συχνά παραγνωρίζονται στον σχεδιασμό πολιτικών πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης. Μέσα από μια ολιστική προσέγγιση, επιδιώκει να φωτίσει τους τρόπους με τους οποίους η φροντίδα μετασχηματίζεται σε δίκαιη αξιολόγηση και υποστηρικτική παιδαγωγική πρακτική.

Οικογενειακές Διεργασίες και Ανάπτυξη Παιδιού: Δείκτες για Ολιστική Αξιολόγηση

Η σχέση γονέα-παιδιού αποτελεί τη βάση της πρώιμης ανάπτυξης και θεμελιώνεται μέσω των καθημερινών αλληλεπιδράσεων που εμπεριέχουν φροντίδα, στοργή, ενθάρρυνση, ανταπόκριση και διδασκαλία. Οι θετικές αυτές συμπεριφορές δεν είναι απλώς συναισθηματικές εκφράσεις, αλλά διαμορφώνουν το περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσονται οι γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού (Roggman et al., 2013). Η αλληλεπίδραση αυτή αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα για παιδιά που μεγαλώνουν σε συνθήκες φτώχειας ή/και αντιμετωπίζουν αναπτυξιακές προκλήσεις, καθώς λειτουργεί ως ισχυρός προστατευτικός μηχανισμός απέναντι σε κινδύνους που ελλοχεύουν στο περιβάλλον τους (Chazen-Cohen et al., 2009).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η πρώιμη ποιότητα της γονικής φροντίδας – ιδιαίτερα κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία – έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Η συστηματική παροχή θετικών ερεθισμάτων, η συναισθηματική διαθεσιμότητα του γονέα και η συνέπεια στις αποκρίσεις συμβάλλουν σε καλύτερη συναισθηματική ρύθμιση, αυξημένη ικανότητα συγκέντρωσης και ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας (Mathis & Bierman, 2015). Η ποιότητα αυτών των πρώιμων εμπειριών μπορεί να αντισταθμίσει – σε σημαντικό βαθμό – τα μειονεκτήματα που απορρέουν από φτώχεια ή/και αναπηρία.

Παράλληλα, η πολιτισμική ταυτότητα του γονέα επιδρά καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η φροντίδα. Οι Dotterer, Iruka και Pungello (2013) επισημαίνουν ότι σε περιβάλλοντα με οικονομική ένδεια, η αυξημένη κριτική και παρεμβατικότητα μπορεί να αποτελούν στρατηγικές επιβίωσης, αν και επηρεάζουν αρνητικά τη γνωστική εξέλιξη. Ωστόσο, η μητρική στοργή – ως ένδειξη σταθερού συναισθηματικού δεσμού – φάνηκε να έχει θετικές επιδράσεις ανεξάρτητα από το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Η συζήτηση για την αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού πρέπει επίσης να ενσωματώνει την εμπειρία οικογενειών με παιδιά με αναπηρίες. Οι γονείς αυτών των παιδιών καλούνται να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες φροντίδας, διαχείρισης και

συνήθως εμπλέκονται πιο ενεργά σε θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Παρότι η αναπηρία μπορεί να συνοδεύεται από αυξημένο στρες ή ακόμα και κοινωνική απομόνωση, οι ζεστές και ευαίσθητες αλληλεπιδράσεις διατηρούν τον ρυθμιστικό και αναπτυξιακό τους ρόλο. Όπως υπογραμμίζει το Μοντέλο Οικογενειακού Στρες (Masarik & Conger, 2017), η ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων μεσολαβεί μεταξύ των εξωτερικών πιέσεων και της παιδικής ευημερίας.

Η αξιολόγηση των σχέσεων γονέα-παιδιού απαιτεί, επομένως, μια ευρύτερη, κοινωνικοπολιτισμικά ενσυνείδητη οπτική. Δεν επαρκεί η απλή παρατήρηση συμπεριφορών μέσω καθολικών δεικτών. Αντίθετα, είναι αναγκαίο να εξετάζονται οι ιστορικοί, πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες που πλαισιώνουν τη γονική φροντίδα. Η έμφαση στη δύναμη των σχέσεων, ακόμα και μέσα σε συνθήκες μειονεκτικές ή περιθωριοποιημένες, αποκαλύπτει πηγές ανθεκτικότητας που μπορούν να υποστηριχθούν και να ενδυναμωθούν μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων

Η γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί έναν από τους πλέον ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Fantuzzo et al., 2000). Ο όρος έχει εξελιχθεί σε ένα πολυδιάστατο και δυναμικό πλαίσιο που περιλαμβάνει όχι μόνο τη φυσική παρουσία των γονέων στο σχολείο, αλλά και την καθημερινή υποστήριξη στο σπίτι, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και την καλλιέργεια θετικών στάσεων προς τη μόρφωση (Epstein, 1995). Οι γονείς δεν είναι απλώς «σύμμαχοι» των εκπαιδευτικών, αλλά ενεργοί παράγοντες συγκρότησης του οικοσυστήματος μάθησης.

Η έκφραση αυτής της εμπλοκής επηρεάζεται από κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς και προσωπικούς παράγοντες. Οι οικογένειες που βιώνουν συνθήκες φτώχειας συχνά δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες λόγω περιορισμένων πόρων, ευέλικτων ωραρίων εργασίας ή έλλειψης μεταφορικών μέσων (Linver et al., 2002). Παρ' όλα αυτά, η απουσία φυσικής παρουσίας δεν σημαίνει έλλειψη ενδιαφέροντος ή εμπλοκής. Συχνά, οι γονείς υποστηρίζουν τη μάθηση στο σπίτι, δημιουργώντας πλαίσια ηθικής καθοδήγησης, συναισθηματικής σταθερότητας και αξιακού προσανατολισμού.

Πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν καθοριστικά τις μορφές και τις εκφάνσεις της γονικής εμπλοκής. Σε κοινότητες Λατινοαμερικανών, για παράδειγμα, η γονική εμπλοκή εστιάζει στην καλλιέργεια του σεβασμού και της υπευθυνότητας, ενώ η ακαδημαϊκή πρόοδος θεωρείται κυρίως ευθύνη του δασκάλου (Zarate, 2007). Παρόμοια, οι Κορεάτες-Αμερικανοί γονείς επιλέγουν μια διακριτική στάση απέναντι στο σχολείο, εκδηλώνοντας εμπιστοσύνη και σεβασμό στον ρόλο του εκπαιδευτικού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αδιαφορούν για την πρόοδο του παιδιού (Lim, 2012).

Η μη παρατηρήσιμη εμπλοκή – όπως η εσωτερική στήριξη, η προσφορά χρόνου για διάβασμα ή η ενίσχυση της αυτοπειθαρχίας – δεν πρέπει να υποεκτιμάται ή να παρερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως έλλειψη ενδιαφέροντος. Η ερμηνεία της γονικής εμπλοκής οφείλει να είναι πολιτισμικά ευαίσθητη και να βασίζεται σε εμπιστοσύνη, αμφίδρομη επικοινωνία και θεμελίωση κοινών στόχων.

Επιπλέον, στις οικογένειες με παιδιά με αναπηρίες, η γονική εμπλοκή συχνά ξεπερνά τα όρια της υποστήριξης και μετατρέπεται σε συστηματική υπεράσπιση (advocacy) των αναγκών του παιδιού, καθώς και σε διαμεσολάβηση με δομές πρόνοιας και ειδικής εκπαίδευσης. Αυτοί οι γονείς συχνά βιώνουν γραφειοκρατικά εμπόδια, κοινωνική απομόνωση και επιβάρυνση, όμως παραμένουν βασικοί παράγοντες σταθερότητας και συνέχειας στη μαθησιακή πορεία του παιδιού τους. Η αναγνώριση και ενδυνάμωση αυτής της εμπλοκής αποτελεί κρίσιμη στρατηγική για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση και την καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας.

Το σπίτι αποτελεί το πρώτο και διαρκώς παρόν οικοσύστημα μέσα στο οποίο ξετυλίγεται η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Από τα πρώτα κιόλας στάδια της ζωής, το οικιακό περιβάλλον διαμορφώνει τις βάσεις για τη γλωσσική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη. Η μελέτη των Hart και Risley (1995) κατέδειξε την ισχυρή σχέση ανάμεσα στην ποσότητα και ποιότητα του λεκτικού ερεθίσματος στο σπίτι και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Το λεγόμενο «γλωσσικό χάσμα», που παρατηρείται ήδη από την ηλικία των 3 ετών, συσχετίζεται άμεσα με τη σχολική ετοιμότητα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Ωστόσο, πέρα από τα υλικά εφόδια ή τις μορφές λεκτικής αλληλεπίδρασης, η συναισθηματική ποιότητα του περιβάλλοντος είναι εξίσου κρίσιμη. Οι Bradley (2009) και Chazen-Cohen et al. (2009) επισημαίνουν ότι η συναισθηματική σταθερότητα, η ασφάλεια και η γονική ευαισθησία συνδέονται με θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά, τη συγκέντρωση και την αυτορρύθμιση των παιδιών. Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι βελτιώσεις στο περιβάλλον του σπιτιού μεταξύ των 14 μηνών και της ηλικίας των 5 ετών σχετίζονται με αύξηση του λεξιλογίου και μείωση των προβληματικών συμπεριφορών.

Αν και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο νοηματοδοτείται και οργανώνεται το οικιακό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο (Melzi, Shick, & Bostwick, 2013), η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, ωστόσο, εξακολουθεί να είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα του περιβάλλοντος. Οικογένειες με περιορισμένους πόρους συχνά δεν έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, σε ήσυχους και ασφαλείς χώρους παιχνιδιού ή σε ευκαιρίες για ποιοτική συναισθηματική αλληλεπίδραση λόγω κόπωσης, άγχους ή πολλαπλών καθημερινών πιέσεων (Linver et al., 2002). Παρά τα εμπόδια, δεν πρέπει να αγνοείται η δύναμη των οικογενειών να αξιοποιούν το περιβάλλον τους δημιουργικά, μετατρέποντας τα καθημερινά βιώματα σε μαθησιακές εμπειρίες.

Στο πλαίσιο της αναπηρίας, η σημασία του οικιακού περιβάλλοντος αποκτά ακόμη μεγαλύτερη διάσταση. Τα παιδιά με αναπτυξιακές ή σωματικές αναπηρίες βασίζονται περισσότερο σε περιβάλλοντα με προβλέψιμες ρουτίνες, πλούσια αλλά προσβάσιμα ερεθίσματα και ευαισθησία στις ατομικές τους ανάγκες. Το σπίτι συχνά μετατρέπεται σε χώρο εκπαίδευσης, αποκατάστασης και υποστήριξης, όπου οι γονείς καλούνται να παίξουν ταυτόχρονα ρόλους φροντιστών, θεραπευτών και υποστηρικτών της αυτονομίας. Η έννοια της «καθημερινής μάθησης» ενισχύεται ιδιαίτερα σε αυτά τα πλαίσια και απαιτεί εξατομικευμένες προσεγγίσεις και παιδαγωγική κατανόηση (Marvin, 1994).

Τέλος, η αξιολόγηση του περιβάλλοντος του σπιτιού δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά σε στατικά κριτήρια (π.χ. αριθμός βιβλίων ή τετραγωνικά μέτρα). Πρέπει να συμπεριλαμβάνει την πολιτισμική λογική της οργάνωσης του χώρου, τις προθέσεις των γονέων, τις μορφές αλληλεπίδρασης, και την ευελιξία του περιβάλλοντος να ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει παρατήρηση, διάλογο με τους γονείς και αποφυγή προκαταλήψεων που συνδέονται με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις περί «φτωχών» ή «ελλειμματικών» οικογενειών.

Γονεϊκή Υποστήριξη και Μάθηση: Εργαλεία Αξιολόγησης

Η αξιόπιστη και πολιτισμικά ευαίσθητη αξιολόγηση της γονικής υποστήριξης αποτελεί βασικό εργαλείο για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων που προάγουν την πρώιμη ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού ή αναπηρίας. Ανάμεσα στα πλέον διαδεδομένα εργαλεία είναι το Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO), το οποίο αποτιμά τις θετικές γονικές συμπεριφορές σε τέσσερις βασικούς τομείς: στοργή, ανταπόκριση, ενθάρρυνση και διδασκαλία, μέσα από παρατήρηση καθημερινών δραστηριοτήτων. Αντίστοιχα, το Dyadic Parent-Child Interaction Coding System (DPICS), εστιάζει στη λεκτική και μη λεκτική αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα κλινικής παρέμβασης.

Για τη συνολική αποτίμηση της σχέσης γονέα-παιδιού χρησιμοποιούνται εργαλεία όπως το Parenting Relationship Questionnaire (PRQ) και το Parent-Child Relationship Inventory (PCRI), που αξιολογούν διαστάσεις όπως η προσκόλληση, η επικοινωνία και η συμμετοχή του γονέα. Η γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση μπορεί να αξιολογηθεί με το Family Involvement Questionnaire (FIQ) και τη συντομευμένη του έκδοση FIQ-Short Form, όπως και με το Parent Involvement in Early Learning (PIEL) για βρέφη και νήπια. Επιπλέον, εργαλεία όπως τα Parent Involvement Checklist of Early Schooling (PICES), INVOLVE και Parenting Effectiveness and Practices Scales (PEP Scales) παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες για την οικογενειακή συμμετοχή. Το Home Observation for Measurement of the Environment (HOME), ένα από τα πλέον καθιερωμένα εργαλεία, αξιολογεί το οικογενειακό περιβάλλον μέσω συνδυασμού συνέντευξης και παρατήρησης.

Η επιλογή εργαλείων δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στην ψυχομετρική τους εγκυρότητα, αλλά να λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική καταλληλότητα και τη δυνατότητα εφαρμογής σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα. Σε οικογένειες που ζουν σε φτώχεια ή έχουν παιδιά με αναπηρίες, είναι κρίσιμο να αποφεύγονται ελλειμματικά και τυποποιημένα μοντέλα που ενδέχεται να οδηγήσουν σε στιγματισμό. Η εστίαση σε θετικές συμπεριφορές και η ενεργή εμπλοκή των γονέων στην αξιολόγηση ενισχύουν τη συνεργασία και την ενδυνάμωση των οικογενειών (García Coll et al., 2002).

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση της γονικής υποστήριξης δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία, αλλά αποτελεί κρίσιμο κρίκο στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και πολιτισμικά ευαίσθητου πλαισίου πρώιμης παρέμβασης, με ουσιαστική εμπλοκή των ίδιων των γονέων ως ισότιμων εταίρων.

Η Σύνδεση της Φτώχειας με τον Αναπτυξιακό Κίνδυνο: Μια Συστημική Προσέγγιση

Η παιδική φτώχεια αποτελεί ένα σύνθετο και διαγενεακό φαινόμενο κοινωνικού αποκλεισμού, με εκτεταμένες συνέπειες ήδη από τα πρώτα στάδια της ζωής. Δεν περιορίζεται στην οικονομική στέρηση, αλλά δημιουργεί ένα περιβάλλον περιορισμένων ευκαιριών και αυξημένων αναπτυξιακών κινδύνων. Η κατανόησή της απαιτεί ένα πολυεπίπεδο αναλυτικό πλαίσιο, όπως το οικολογικό-συναλλακτικό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1979), το οποίο εξετάζει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και των συστημάτων στα οποία εντάσσεται – από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον έως τις θεσμικές και πολιτισμικές δομές.

Η επίδραση της φτώχειας δεν είναι άμεση, αλλά διαμεσολαβείται από ποιοτικούς δείκτες του περιβάλλοντος, όπως η γονική φροντίδα, η κοινωνική στήριξη και η πρόσβαση σε πόρους (Garcia Coll et al., 2002). Η ανθεκτικότητα αποτελεί

κρίσιμο παράγοντα, με θετικά ερείσματα όπως η σταθερότητα στις σχέσεις, η στοργική φροντίδα και η υποστηρικτική πρώιμη εκπαίδευση να συμβάλλουν στην αντιστάθμιση των αρνητικών εμπειριών (Shonkoff & Phillips, 2000).
Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα άνισης ευκαιρίας είναι το «γλωσσικό χάσμα» που παρατηρήθηκε από τους Hart και Risley (1995), με τα παιδιά οικογενειών υψηλού εισοδήματος να έχουν σημαντικά μεγαλύτερη έκθεση σε λεκτικά ερεθίσματα μέχρι την ηλικία των 3 ετών, γεγονός που επηρεάζει την αργότερη γλωσσική και σχολική εξέλιξη.

Η οικονομική στέρηση συνδέεται στενά με επιπλέον στρεσογόνους παράγοντες, όπως η γονεϊκή ψυχική επιβάρυνση και η ανεργία. Το Οικογενειακό Μοντέλο Στρες (Conger & Donnellan, 2007) αναλύει πώς η οικονομική πίεση επηρεάζει την ψυχική υγεία των φροντιστών και, κατ' επέκταση, τη λειτουργικότητα της γονικής φροντίδας. Παρά τις δυσκολίες, η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά (Chazan-Cohen et al., 2009), αναδεικνύοντας τη σημασία της θετικής καθημερινής αλληλεπίδρασης.

Όταν η φτώχεια συνυπάρχει με αναπτυξιακές ή λειτουργικές δυσκολίες, η επίδραση επιδεινώνεται: καθυστερήσεις στη διάγνωση, έλλειψη παρεμβάσεων και κοινωνική απομόνωση εντείνουν την ευαλωτότητα των παιδιών και των οικογενειών τους.

Η πρώιμη φροντίδα και εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως βασικός μηχανισμός υποστήριξης. Αν και παλαιότερα υπήρχαν ανισότητες συμμετοχής, νεότερα δεδομένα δείχνουν αυξημένη πρόσβαση παιδιών από μειονοτικές ομάδες σε προγράμματα όπως το Head Start (Lee et al., 2014). Η συμμετοχή σε ποιοτικά προγράμματα σχετίζεται με γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά οφέλη, καθώς και με αυξημένες πιθανότητες πρώιμου εντοπισμού αναπτυξιακών δυσκολιών (Barger et al., 2019).

Ωστόσο, η διαθεσιμότητα και η ποιότητα των δομών πρώιμης φροντίδας και εκπαίδευσης δεν είναι ομοιογενής. Οικογένειες με μη-τυπικό ωράριο εργασίας συχνά καταφεύγουν σε ασταθείς μορφές φροντίδας (Mendez et al., 2018), ενώ ορισμένες περιοχές χαρακτηρίζονται ως «έρημοι παιδικής φροντίδας» λόγω έλλειψης κατάλληλων δομών (Milk et al., 2018). Παράλληλα, τα παιδιά που εκτίθενται σε περισσότερες από μία γλώσσες δεν έχουν ακόμα επαρκώς μελετηθεί όσον αφορά τις παιδαγωγικές τους ανάγκες. Σταθερές σχέσεις με φροντιστές, στο σπίτι και στην παιδική φροντίδα, συμβάλλουν ουσιαστικά στην αντιμετώπιση του τοξικού στρες (Morris et al., 2018).

Η γειτονιά λειτουργεί επίσης ως κρίσιμος αναπτυξιακός παράγοντας. Δομικές δυσκολίες όπως εγκληματικότητα, αστάθεια και έλλειψη στέγης αποδυναμώνουν την κοινότητα και μειώνουν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (Sampson et al., 1997). Η εμπειρία της αστεγίας σε μικρή ηλικία έχει συσχετιστεί με κοινωνικο-συναισθηματικές καθυστερήσεις, χαμηλή επίδοση και αυξημένα επίπεδα γονεϊκής κατάθλιψης (Brumley et al., 2015). Αντιθέτως, η ανατροφή σε γειτονιές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνδέεται με υψηλότερες επιδόσεις και πλούσια κοινωνική αλληλεπίδραση (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000).

Τέλος, τα σχολεία και οι δομές ECE διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παροχή σταθερότητας και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποδοχής και ένταξης για τις οικογένειες. Η ενσωμάτωση στοιχείων όπως η στέγαση, η ασφάλεια και το κοινωνικό δίκτυο είναι ουσιώδη κατά την αξιολόγηση της ανάπτυξης μικρών παιδιών, ιδίως όταν υπάρχουν ενδείξεις δυσκολιών.

Πολιτισμικά Ευαίσθητη και Οικολογικά Εστιασμένη Αξιολόγηση Παιδιών από Κοινωνικά Ευάλωτα Περιβάλλοντα

Η αξιολόγηση μικρών παιδιών από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα απαιτεί μια διεπιστημονική, πολιτισμικά ευαίσθητη και πολυεπίπεδη προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις ατομικές δεξιότητες του παιδιού, αλλά και το κοινωνικό, πολιτισμικό και κοινοτικό του πλαίσιο (Mendez et al., 2013). Οι σταθμισμένες δοκιμασίες, παρότι χρήσιμες, συχνά βασίζονται σε πρότυπα που δεν αντανακλούν την εμπειρία παιδιών από μειονεκτικά περιβάλλοντα, καθιστώντας αναγκαία τη χρήση συγκρίσιμων δεδομένων πληθυσμού και την ενσωμάτωση ποιοτικών πηγών όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και γλωσσικό ιστορικό (Schopler et al., 2010).

Τα μοντέλα διαμορφωτικής αξιολόγησης RTI (Response to Intervention-Ανταπόκριση στην Παρέμβαση) και MTSS (Multi-tiered Systems of Support-Πολυεπίπεδα Συστήματα Υποστήριξης), αναδεικνύονται ως κατάλληλα εργαλεία για την πρώιμη ανίχνευση και υποστήριξη παιδιών, παρέχοντας δυνατότητα συνεχούς παρακολούθησης εντός του πραγματικού μαθησιακού τους πλαισίου (Peisner-Feinberg & Buysse, 2013). Η οικογενειακή συμμετοχή αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επιτυχούς αξιολόγησης, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις τραύματος, κοινωνικής απομόνωσης ή γλωσσικής διαφορετικότητας (LaForett & Mendez, 2010).

Οι παραδοσιακές, τυποποιημένες αξιολογήσεις, που στηρίζονται σε γενικές νόρμες, συχνά ενέχουν κίνδυνο στιγματισμού και λανθασμένης ταξινόμησης παιδιών, ιδιαίτερα όταν δεν λαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική διαφορετικότητα. Αντίθετα, η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη αξιολόγηση βασίζεται στην αναγνώριση του οικολογικού και κοινωνικού πλαισίου του παιδιού, τη σημασία της οικογενειακής εμπειρίας και των κοινοτικών παραγόντων και την ενδυνάμωση της φωνής των γονέων (Reese & Gallimore, 2000).

Η αυξημένη πολιτισμική επάρκεια των επαγγελματιών, η χρήση εργαλείων προσαρμοσμένων σε πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς, και η διατομεακή συνεργασία (μεταξύ εκπαίδευσης, υγείας και κοινωνικής μέριμνας), αποτελούν βασικά σημεία μελλοντικής εξέλιξης ώστε η αξιολόγηση να είναι υποστηρικτική και όχι περιοριστική για τα παιδιά (Morris et al., 2018· Zero to Three, 2016).

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η φτώχεια και η αναπηρία δεν συνιστούν ατομικά ελλείμματα ή ενδογενείς αδυναμίες των παιδιών και των οικογενειών τους, αλλά αποτελούν πολύπλοκα κοινωνικά και δομικά φαινόμενα που περιορίζουν την πρόσβαση σε υλικούς, πολιτισμικούς και θεσμικούς πόρους. Η κατανόηση αυτών των φαινομένων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας δικαιότερης και ουσιαστικά υποστηρικτικής αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία. Όταν η αξιολόγηση βασίζεται αποκλειστικά σε τυποποιημένα εργαλεία με στατικά και γενικευμένα κριτήρια, αποτυγχάνει να αναγνωρίσει την ποικιλομορφία των εμπειριών και των συνθηκών ζωής των παιδιών, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από περιβάλλοντα φτώχειας ή αντιμετωπίζουν αναπηρίες. Αντί να εντοπίζει δυνατά σημεία, συχνά ενισχύει τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση.

Αντιστρέφοντας αυτή την τάση, απαιτείται μια αξιολογητική προσέγγιση ολιστική, πολιτισμικά ευαίσθητη και οικολογικά θεμελιωμένη, η οποία θα λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις ατομικές δεξιότητες του παιδιού, αλλά και το κοινωνικό και πολιτισμικό του πλαίσιο. Η ενεργός εμπλοκή της οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εγκυρότητα και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης, όχι απλώς ως

παροχέας πληροφοριών, αλλά ως ισότιμος εταίρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στον σχεδιασμό υποστηρικτικών παρεμβάσεων.

Η επιμόρφωση των επαγγελματιών που εργάζονται με μικρά παιδιά — εκπαιδευτικών, ειδικών παιδαγωγών, ψυχολόγων— είναι ζωτικής σημασίας, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες πολιτισμικής επάρκειας, ενσυναίσθησης και διαφοροποιημένης προσέγγισης στην αναπηρία. Τα εργαλεία αξιολόγησης οφείλουν να επιλέγονται όχι μόνο με βάση την ψυχομετρική τους ακρίβεια, αλλά και με κριτήριο την καταλληλότητά τους για τις συγκεκριμένες πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες κάθε παιδιού και οικογένειας.

Η διεπιστημονική αξιολόγηση δεν πρέπει να αποκόπτεται από τα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα του παιδιού —το σπίτι, το σχολείο, την κοινότητα— καθώς η αυθεντικότητα των συνθηκών ενισχύει την εγκυρότητα των δεδομένων και ενδυναμώνει τη σύνδεση με τις πραγματικές ανάγκες. Όταν υλοποιείται με ενσυναίσθηση, σεβασμό στη διαφορετικότητα και επιστημονική ευθύνη, η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει όχι ως εργαλείο αποκλεισμού, αλλά ως καταλύτης ένταξης, δίνοντας φωνή και χώρο στην παιδική ποικιλομορφία και στηρίζοντας ουσιαστικά την ανάπτυξη όλων των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855–890. https://doi.org/10.1037/bul0000201

Bradley, R. H. (2009). The home environment. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 505–530). Psychology Press.

Bronfenbrenner, U. (2001). *The bioecological theory of human development*. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 6963–6970). Elsevier.

Brumley, B., Fantuzzo, J., Perlman, S., & Zager, M. L. (2015). The unique relations between early homelessness and educational well-being: An empirical test of the continuum of risk hypothesis. *Children and Youth Services Review, 48*, 31–37. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.012

Cairney, J., Boyle, M. H., Offord, D. R., & Racine, Y. (2003). Stress, social support and depression in single and married mothers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 38*(8), 442–449. https://doi.10.1007/s00127-003-0661-0

Chazen-Cohen, R., Riakes, H., Brooks-Gunn, J., Ayoub, C., Pan, B. A., Kisker, E. E., … Fuligni, A. S. (2009). Low-income children's school readiness: Parent contributions over the first five years. *Early Education and Development, 20*(6), 958–977.

Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology, 58*, 175–199. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551

DiSanto, A., Spiker, D., Hebbeler, K., & Wagner, M. (2016). Family involvement in early intervention: A synthesis of research. *Infants & Young Children, 29*(1), 15–32.

Dotterer, A. M., Iruka, I. U., & Pungello, E. (2013). Parenting, race, socioeconomic status: Links to school readiness. *Family Relations, 61,* 657–670.

Ελληνική Δημοκρατία. (2024). *Εθνική Στρατηγική για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία 2024–2030*. Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Συνοχής και Οικογένειας. https://amea.gov.gr/

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76,* 701–712.

Eurostat. (2024). *Children in material deprivation* [Data set]. https://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/data/database

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367.

García Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., & Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice, 2*(3), 303–324. https://doi./10.1207/S15327922PAR0203_05

Hart, B. & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Paul H. Brookes Publishing.

LaForett, D. R., & Mendez, J. L. (2010). Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early Education and Development, 21*(4), 517–535. doi:10.1080/10409280902927767

Lee, R., Zhai, F., Brooks-Gunn, J., Han, W. J., & Waldfogel, J. (2014). Head Start participation and school readiness: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study–Birth Cohort. *Developmental Psychology, 50*(1), 202–215. https://doi.org/10.1037/a0032280

Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2001). Poverty and child development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 11889–11894). Elsevier.

Lim, M. (2012). Unpacking parent involvement: Korean American parents' collective network. *School Community Journal, 22*(1), 89–110.

Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology, 38*(5), 719.

Marvin, C. A. (1994). Home literacy experiences of preschool children with single and multiple disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 14*(4), 435–454. https://doi.org/10.1177/027112149401400405

Masarik, A. S. & Conger, R. D. (2017). Stress and child development: A review of the Family Stress Model. *Current Opinion in Psychology, 13,* 85–90. doi:10.1016/j. copsyc.2016.05.008

Mathis, E. T. B. & Bierman, K. L. (2015). Dimensions of parenting associated with child prekindergarten emotional regulation and attentional control in low-income families. *Social Development, 24*(3), 601–620.

Melzi, G., Shick, A. R., & Bostwick, E. (2013). Latino family narratives during the preschool years. In H. Kreider & M. Caspe (Eds.), *Promising practices for engaging families in literacy* (pp. 45–57). Information Age Publishing.

Mendez, J. L., Crosby, D., & Siskind, D. (2018). *Access to early care and education for low-income Hispanic children and families: A research synthesis*. University of North Carolina at Greensboro. Retrieved from https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/hispanic_early_care_synthesis_2018.pdf

Mendez, J. L., Westerberg, D., & Thibeault, M. A. (2013). Examining the role of self-efficacy and communication as related to dimensions of Latino parent involvement in Head Start. *NHSA Dialog: A Research-To-Practice Journal for the Early Childhood Field, 16*(1), Special Issue on Parent Involvement and Engagement in Head Start, 65–80.

Milk, L., Aratani, Y., & Wight, V. R. (2018). The child care desert: Mapping supply and demand. *National Center for Children in Poverty*. Retrieved from https://www.americanprogress.org/article/mapping-americas-child-care-deserts/

Morris, A. S., Treat, A., Hays-Grudo, J., Chesher, T., Williamson, A. & Mendez, J. (2018). Integrating research and theory on early relationships to guide intervention and prevention. In A. S. Morris (Ed.), *Building Early Relationships in Infants and Toddlers: Integrating Social and Emotional Research and Practice* (pp. 1–25). Springer.

Peisner-Feinberg, E. S., & Buysse, V. (2013). The role of assessment. In V. Buysse & E. S. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention (RTI) in early childhood* (pp. 121–142). Brookes.

Reese, L., & Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' cultural model of literacy development: An evolving perspective on home-school discontinuities. *American Journal of Education, 108*(2), 103–134. https://doi.org/10.1086/444236

Roggman, L. A., Cook, G. A., Innocenti, M. S., & Norman, V. J. (2013). *PICCOLO: Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes*. Brookes Publishing.

Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime. *Science, 277*(5328), 918–924.

Schopler, E., Van Bourgondien, M. E., Wellman, G. J., & Love, S. R. (2010). *Childhood Autism Rating Scale – 2nd Edition.* Western Psychological Services.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.

Zarate, M. E. (2007). *Understanding parental involvement: Perceptions, expectations, and recommendations.* The Thomâs Rivera Policy Institute.

Zero to Three. (2016). *Early childhood mental health consultation policies and practices to foster the social-emotional development of young children*. Retrieved online at www.zerotothree.org/resources/1694-early-childhood-mental-health-consult ation-policies-and-practices-to-foster-the-social-emotional-development-of-young-children