
Investigating the child's world

Vol 15 (2016)

The impact of family background, neighborhood, nurseries and kindergartens in children's school readiness

Κατερίνα Κώτη (Koti Katerina), Ευθυμία Γουργιώτου (Gourioutou Efthimia)

doi: [10.12681/icw.22186](https://doi.org/10.12681/icw.22186)

Copyright © 2020, Κατερίνα Κώτη (Koti Katerina), Ευθυμία Γουργιώτου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Κώτη (Koti Katerina) K., & Γουργιώτου (Gourioutou Efthimia) E. (2020). The impact of family background, neighborhood, nurseries and kindergartens in children's school readiness. *Investigating the child's World*, 15, 22–36.
<https://doi.org/10.12681/icw.22186>

Κώτη Κατερίνα

Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

katkoti999@gmail.com

Γουργιώτου Ευθυμία

Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

egourgiotou@edc.uoc.gr

Οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, της γειτονιάς, των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών

Περίληψη

Ενώ το ζήτημα της σχολικής ετοιμότητας κερδίζει έδαφος σε όλο τον κόσμο, εξακολουθούν να αιωρούνται πολλά ζητήματα που συνδέονται με μια συνεκτική αντίληψη της έννοιας και των εφαρμογών της στην βελτίωση της μάθησης και ανάπτυξης όλων των παιδιών, στην ποιότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και τη συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί έναν ευρύτερο θεωρητικό επαναπροσδιορισμό της έννοιας της σχολικής ετοιμότητας στηριζόμενο στο οικοσυστημικό μοντέλο για τη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η μελέτη των σχετικών ερευνών αναδεικνύει τη σημαντικότητα της επίδρασης των χαρακτηριστικών της οικογένειας, της γειτονιάς και της ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και ανάπτυξης στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο στη σχολική ετοιμότητα του παιδιού και ιδιαίτερα στις γνωστικές δεξιότητες και την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια αυτού.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική ετοιμότητα, οικογενειακό περιβάλλον, γειτονιά, παιδικοί σταθμοί, νηπιαγωγεία

The impact of family background, neighborhood, nurseries and kindergartens in children's school readiness

Abstract

While the question of school readiness gains ground all over the world, there are still floating issues which are related with the coherent concept of the concept and its applications in the improvement learning and the development of all children, the quality of teachers institutions, and the participation of their families and communities in their children's education. The present study attempts a wider redefinition on its theoretical concept of school readiness based on the ecosystem model for the child's transition from the kindergarten into the elementary school. The study of relevant researches highlights the important impact of characteristics from the family, the neighborhood and the quality of care and development at the nursery and the kindergarten in child's school readiness and particularly on cognitive skills and its socio-emotional adequacy.

1. Εισαγωγή

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα διαπιστώθηκε ένα ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της σχολικής μετάβασης και ετοιμότητας, με έρευνες που επικεντρώθηκαν στην προσπάθεια να διερευνηθούν οι παράγοντες που καθιστούν τα παιδιά «νοητικά προετοιμασμένα» για τη σχολική τους επιτυχία. Οι εκπρόσωποι της λεγόμενης αναπτυξιακά νευρολογικής ωρίμανσης ή ηλικιακής ωρίμανσης υποστήριζαν ως βασική θέση την αναμονή των διανοητικών διεργασιών, για την είσοδο ενός παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Το μοντέλο επίδρασης των χαρακτηριστικών του παιδιού ή μοντέλο ετοιμότητας ή μοντέλο ωρίμανσης, ή μοντέλο ικανοτήτων αποτέλεσε το κατεξοχήν εφαρμοζόμενο μέχρι σήμερα μοντέλο μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό σχολείο σε όλο τον κόσμο. Το μοντέλο αυτό ορίζει τη μετάβαση ως ένα περιορισμένο χρονικό γεγονός (το τέλος της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο) και καθορίζει ως σημαντικούς παράγοντες για την ομαλή προσαρμογή του νηπίου στο δημοτικό σχολείο, αυτούς που σχετίζονται μόνο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και τις γνωστικές και ακαδημαϊκές του δεξιότητες (Γουργιώτου, 2008). Για παράδειγμα, η χαμηλή κοινωνική θέση, η γνωστική ετοιμότητα και η ευφυΐα, οι γλωσσικές ικανότητες, το γένος, η εθνικότητα και η ιδιοσυγκρασία του παιδιού, αποδείχθηκαν ότι διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης (Rimm-Kaufman, & Pianta, 2000; Heaviside, & Farris, 1993). Με άλλα λόγια, το συγκεκριμένο μοντέλο ισχυρίζεται ότι η σχολική ετοιμότητα αποτελεί ένα προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο ή έχει ή δεν έχει ένα παιδί, κατά την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο, χωρίς να προσμετρούνται οι γνώσεις, οι στάσεις και οι δεξιότητες που έχει ήδη αποκτήσει από το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.

Νεότερες ερευνητικές προσπάθειες έδειξαν όμως ότι δεν είναι μόνο τα χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά και οι επιδράσεις που δέχεται από το άμεσο περιβάλλον του (σχολείο, γειτονιά, συνομηλικοί και οικογένεια) που παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική προσαρμογή του. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, όπως η ομάδα των παιδιών, το μέγεθος της τάξης, το αναλυτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία συνδέονται με τα αποτελέσματα της επιτυχούς μετάβασης. Η ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, όπως το αν το παιδί γνωρίζει άλλα παιδιά στην τάξη που θα ενταχθεί, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως η γονική ευαισθησία και η παρακίνηση, οι ιδιότητες της γειτονιάς, όπως οι εμπειρίες βίας, παραμέλησης, παραβατικότητας ανηλίκων ή και οι πιο θετικές εμπειρίες, όλα έχουν άμεση, μετρήσιμη επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις στο σχολείο.

Ωστόσο και η ανάδειξη των άμεσων παραγόντων που επιδρούν στη μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο παραβλέπει τη δυνατότητα του ίδιου του παιδιού να επιδρά με τη σειρά του στα διάφορα περιβάλλοντα μέσα στα οποία ζει και αναπτύσσεται (Rimm Kaufman, & Pianta, 2000).

Το συνεχώς εξελισσόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού οδήγησε στη διατύπωση ενός ευρύτερου μοντέλου μετάβασης, άμεσα συνδεδεμένου με το προηγούμενο, αυτό των έμμεσων επιδράσεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο, αναγνωρίζει τόσο τις άμεσες, όσο και τις έμμεσες επιδράσεις του περιβάλλοντος που επηρεάζουν το παιδί, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη του τις αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μεταξύ του παιδιού και των κοινωνικών του σχέσεων. Έρευνες για τις έμμεσες επιδράσεις του περιβάλλοντος, υπογραμμίζουν τη σημασία των συνομηλίκων, της οικογένειας, της γειτονιάς και τη σπουδαιότητα των επιδράσεων αυτών όταν οι παράγοντες

επηρεάζουν το παιδί συνδυασμένα και ταυτόχρονα. (Quinn, & Hennessy, 2010; Vaden-Kiernan, O'Brien, Tarullo, Zill, McKey, & D'Elia, 2010; McArthur, 2014). Παρά το γεγονός όμως ότι το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει την πολύπλοκη συμβολή των σχέσεων σε θέματα σχολικής προσαρμογής, επικεντρώνεται στη στατική φύση αυτών των σχέσεων (Rimm Kaufman, & Pianta, 2000).

2. Το μοντέλο της οικοσυστημικής θεώρησης

Τις ελλείψεις των προαναφερθέντων μοντέλων επιχείρησαν να καλύψουν οι υποστηρικτές της συστημικής θεωρίας, οι κυριότεροι εκπρόσωποι των οποίων είναι ο Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2005). Το οικολογικό και δυναμικό μοντέλο της μετάβασης (Dynamic Effects Model. The Ecological and Dynamic Model of Transition) αναγνωρίζει τις άμεσες καθώς και τις έμμεσες και δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πλαισίων στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Rimm Kaufman, & Pianta, 2000). Περιγράφει δηλαδή το σύνολο των παραγόντων που επιδρούν στη μάθηση και την ανάπτυξη ενός παιδιού, όπως το σχολείο, την τοπική κοινότητα, την οικογένεια οι οποίοι αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυνδέονται κατά τη διάρκεια της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Γουργιώτου, 2010). Η κύρια διάκριση αυτού του μοντέλου είναι η έμφαση που δίνει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με την πάροδο του χρόνου.

Η ιστορική διαδρομή του οικολογικού συστημικού μοντέλου ανάπτυξης ξεκίνησε από τον Bronfenbrenner (1979, 1992) ο οποίος είδε το παιδί ως το ένα μέρος μιας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας που επηρεάζει την ανάπτυξή του. Ο Bronfenbrenner αναφέρει ότι «τα χαρακτηριστικά του ατόμου μια δεδομένη στιγμή της ζωής του είναι μία κοινή συνάρτηση των χαρακτηριστικών του ατόμου και του περιβάλλοντος καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου μέχρι εκείνη τη στιγμή» (1992: 190). Ο Bronfenbrenner με τη δήλωσή του αυτή μας εξηγεί ότι το παιδί βρίσκεται στο κέντρο πέντε περιβαλλοντικών συστημάτων (οικοσυστημάτων), ή αλλιώς στρωμάτων και επηρεάζεται από τις εμπειρίες που βιώνει μέσα σε καθένα από αυτά. Υιοθετώντας ο εισηγητής του μοντέλου μια ευρύτερη αντίληψη για την ανθρώπινη ανάπτυξη, δεν ενδιαφέρεται τόσο για την περιγραφή της ανάπτυξης του ατόμου, όπως επιχειρούν άλλες κλασικές αναπτυξιακές θεωρίες, όσο κυρίως για τα «πλαίσια» μέσα στα οποία αυτή συντελείται και το ρόλο που διαδραματίζουν στην αναπτυξιακή διαδικασία. Αυτό εξάλλου αποτελεί το κεντρικό και πιο ελκυστικό σημείο της προσέγγισής του, δηλαδή η κρίσιμη σημασία σχέση μεταξύ του αναπτυσσόμενου βιοψυχολογικού ανθρώπινου οργανισμού και του κοινωνικού περιβάλλοντός του, καθώς και η ποιότητα της δυναμικής των διασυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των κοινωνικών συστημάτων (Bronfenbrenner, 1976; Πετρογιάννης, 2001α, 2003; Γουργιώτου, 2016).

Στο πλαίσιο αυτών των συστημάτων, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις σε κάθε επίπεδο. Η πιο βασική επίδραση στο παιδί είναι αυτή του μικροσυστήματος (Γουργιώτου, 2016). Ως μικροσύστημα ορίζεται κάθε επιμέρους περιβάλλον, για παράδειγμα το σπίτι ή το σχολείο, στο οποίο το παιδί έχει περισσότερες άμεσες αλληλεπιδράσεις (Γουργιώτου, 2016). Οι άνθρωποι που συμβιώνουν με το παιδί σε αυτά τα μικροσυστήματα τού ασκούν την πιο άμεση επίδραση, με αποτέλεσμα όταν οι σχέσεις στο άμεσο μικροσύστημα καταρρεύσουν, να προκαλούνται δυσκολίες στο παιδί, όσον αφορά την εξερεύνηση άλλων περιοχών του περιβάλλοντός του (Paquette, & Ryan, 2001). Όπως αναφέρουν οι Dockett & Perry (2014: 288-292) «...ό,τι είναι σημαντικό για τα παιδιά και ό,τι γνωρίζουν μέσα στον ιστό των ουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε αυτές τις σχέσεις».

Το δεύτερο επίπεδο είναι το μεσοσύστημα, το δίκτυο δηλαδή των σχέσεων με τους άλλους, το οποίο αποτελείται από διασυνδέσεις μεταξύ των διάφορων περιβαλλόντων στα οποία το παιδί αφιερώνει το χρόνο του. Για παράδειγμα, αν γονείς και εκπαιδευτικοί δεν μοιράζονται τις ίδιες απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού είναι φανερό ότι θα δημιουργηθούν αντιπαραθέσεις μεταξύ τους, οι οποίες λογικά θα επηρεάσουν τη στάση του παιδιού για το ρόλο του σχολείου, τη μάθηση και τη γνώση (Γουργιώτου, 2016).

Το εξωσυστημικό επίπεδο αποτελεί την επιρροή παραγόντων του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως το εθνικό πρόγραμμα σπουδών ή η παρουσία δίγλωσσων παιδιών μέσα στην τάξη, κ.ά. και γενικότερα το οργανωμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί λειτουργεί οποιαδήποτε δεδομένη στιγμή, και το οποίο έχει άμεση επίδραση πάνω του. Παρά το γεγονός ότι το παιδί δεν έχει την ευθύνη αυτών των επιρροών, τις ερμηνεύει ενεργά μέσα στα τοπικά περιβάλλοντά που ζει και κινείται, αφού τα χαρακτηριστικά του παιδιού έχουν σαφή επίδραση στην εφαρμογή αυτών των επιρροών (Γουργιώτου, 2016).

Ακολουθούν οι επιρροές του μακροσυστήματος, δηλαδή των μεταβλητών του συγκεκριμένου πολιτισμού, μέσα στον οποίο ζει το παιδί. Η προτεραιότητα που δίνει το μακροσύστημα στις ανάγκες των παιδιών θα επηρεάσει το βαθμό στήριξης που λαμβάνουν τα παιδιά στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα, οι Raquette & Ryan (2001) αναφέρουν ότι αν η αντίληψη μιας δεδομένης κοινωνίας είναι ότι οι γονείς πρέπει να είναι υπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών τους, τότε η κοινωνία πιθανώς να μην παρέχει τους εξωτερικούς πόρους για να βοηθήσει τους γονείς σε αυτόν το ρόλο. Αυτό θα έχει επιπτώσεις στην ικανότητα ή την ανικανότητα των γονέων να αναλάβουν αυτή την ευθύνη, και θα επηρεάσουν τη ζωή του παιδιού μέσα στα μικροσυστήματα και μεσοσυστήματα που ζει και μεγαλώνει. Οι Fulcher και Scott (2007: 98) σε μια προσπάθειά τους να μας τονίσουν τη σημασία του μακροσυστήματος στην ανάπτυξη και πρόοδο των παιδιών αναφέρουν ότι «τα παιδιά αντιλαμβάνονται και μαθαίνουν να δίνουν νόημα στις πράξεις τους μέσα από πολιτισμικά σχεδιασμένες εμπειρίες». Η σκέψη τους αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι προκειμένου να εκτιμήσουμε τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών είναι απαραίτητο να τις εξετάσουμε μέσα στο πλαίσιο των διαφόρων πολιτισμικών περιβαλλόντων από όπου προέρχονται, λαμβάνοντας υπόψη τα ιστορικά και πολιτισμικά νοήματα, ιδιαίτερα του τοπικού-περιφερειακού περιβάλλοντος (Γουργιώτου, 2016).

Μεταξύ αυτών των ένθετων δομών, το πρωτεύον σύστημα που έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών κατά την περίοδο της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι το μικρο-σύστημα και ιδιαίτερα τα μικροσυστήματα όπως αυτά της οικογένειας, της γειτονιάς, του σχολείου αφού οι άμεσες εμπειρίες των μικρών παιδιών με τα ευρύτερα συστήματα είναι περιορισμένες. Οι αλληλεπιδράσεις και οι αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τριών πλαισίων, σπίτι-γειτονιά, παιδικό σταθμοί-νηπιαγωγεία και η επίδρασή τους στη σχολική ετοιμότητα ενός υποστηρίζονται από μια σειρά εμπειρικών μελετών, τις οποίες θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε διεξοδικά στις επόμενες ενότητες αυτής της εργασίας.

3. Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική ετοιμότητα

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1994) η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως άλλωστε υποστηρίζουν και πολλοί μετέπειτα μελετητές, εφόσον το παιδί μένει για μεγάλο χρονικό διάστημα της ζωής του με την οικογένεια και μάλιστα τα πρώτα βασικά χρόνια της ζωής του (Callender, Olson, Choe, & Sameroff, 2011; Whittaker et al., 2011). Μέχρι λοιπόν, τα πρώτα έξι χρόνια διαμορφώνεται ένα μεγάλο μέρος από τον νοητικό και ψυχικό μηχανισμό του παιδιού και συγχρόνως αναπτύσσονται οι συναισθηματικοί δεσμοί και οι

αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων και ενηλίκων που έχουν διάρκεια και ένταση (Azzi – Lessing, 2009; La Paro et al., 2004; Lambert et al., 2002).

Ο ρόλος που διαδραματίζει η οικογένεια στη ζωή του παιδιού αποτελεί διεπιστημονικό αντικείμενο μελέτης για πολλούς επιστήμονες δεδομένου ότι είναι υπεύθυνη για την α) ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών, διασφαλίζοντας τη σωματική ακεραιότητα και υγεία του παιδιού, β) τη διασφάλιση όλων εκείνων των στοιχείων για την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας που θα εξασφαλίσουν συναισθηματική ισορροπία και κοινωνική προσαρμογή, γ) την εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε μορφωτικά ερεθίσματα για την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού και δ) την προώθηση της κοινωνικοποίησης του παιδιού, προκειμένου να καλλιεργήσει στο παιδί όλες εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς που είναι απαραίτητες και αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο (Τζάνη, 1988).

Ο δείκτης αυτός, αναγνωρίζοντας ότι η οικογένεια είναι το πιο σημαντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής τους, περιγράφει και αξιολογεί τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί. Δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε παράγοντες όπως το εισόδημα των γονέων, το επάγγελμά τους, τη μόρφωσή τους, την ηλικία που έγιναν γονείς, τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν σε προγράμματα οικογενειακής υποστήριξης κ.ά.. Ο υποστηρικτικός γονεϊκός ρόλος και το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον του σπιτιού έχει αποδειχθεί ότι είναι μεταξύ των ισχυρότερων δεικτών πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αρχικά, αλλά και μετέπειτα (Bradley & Corwyn, 2005; Burchinal et al., 2002; Morrison & Cooney, 2002; Richter, 2004; Rogoff, 2003; Werner & Smith, 2001). Αν και η βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα επικεντρώνεται συνήθως στο διάστημα των δύο χρόνων πριν από την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, οι οικογένειες προετοιμάζουν τα παιδιά τους για το σχολείο ήδη από τη γέννησή τους (Brazelton & Greenspan, 2000). Η φροντίδα που παρέχεται για την ανάπτυξή τους μέσω των προγεννητικών επισκέψεων, του θηλασμού και των πρόωρων ερεθισμάτων που δέχονται τα νεογέννητα συνιστούν πρώιμους δείκτες των γονικών πρακτικών που προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

Έρευνες επίσης δείχνουν ότι κατά την είσοδο στο σχολείο, τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά περιβάλλοντα ενδεχομένως να υστερούν στην ανάπτυξή τους σε σχέση με τους πιο ευνοημένους οικονομικά συνομηλίκους τους (Brooks Gunn, Britto, & Brady, 1999; Duncan, & Brooks – Gunn, 1997). Με δεδομένη την ισχυρή επίδραση της οικογένειας στη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα όπου οι γονείς τους έχουν χαμηλό εισόδημα, δεν μπορούν να λάβουν τα ερεθίσματα που χρειάζονται ή να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες που θα τα προετοιμάσουν για το σχολείο (Hart & Risely, 1995). Επιπλέον, η απουσία μιας συστηματικής καθημερινής επίβλεψης και φροντίδας μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα ανετοιμότητας των παιδιών για το σχολείο (Heymann, 2006; McLoyd, 1998).

Οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, οι πεποιθήσεις τους, οι στάσεις τους, η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και οι γνώσεις τους θεωρούνται ζωτικής σημασίας δείκτες για τη σχολική επιτυχία των παιδιών (Alexander, Entwisle, & Bedinger, 1994; Sheridan et al., 2010). Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες έχουν φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση π.χ. φαίνεται ότι είναι περισσότερο επιτυχημένα στο σχολείο (Bornstein et al., 2003; Haveman & Wolfe, 1995).

Μια σημαντική επίσης παράμετρος που χαρακτηρίζει την ετοιμότητα της οικογένειας είναι το μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά μέσα στο σπίτι με την εμπλοκή των

γονέων σε μαθησιακές δραστηριότητες, όπως το τραγούδι, η ανάγνωση βιβλίων, η αφήγηση ιστοριών και το παιχνίδι (Britto, Fuligni, & Brooks – Gunn, 2002; Dubois, et al., 2009; Bradley; Pan, Rowe, & Singer, 2005; Weigel, Martin, & Bennett, 2006; Wood, 2002).

Η έκθεση του παιδιού σε παράγοντες κινδύνου μέσα στην οικογένειά του έχει επίσης συσχετισθεί με τη σχολική αποτυχία (Fergusson, Horwood, Gretton, & Shannon, 1985; Whittaker, Harden, See, Meisch, & Westbrook, 2011) και, ειδικότερα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας φαίνεται να είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού. Οικογένειες με κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά, όπως η μονογονεϊκότητα ή το χαμηλό επίπεδο γονικής εκπαίδευσης και το χαμηλό εισόδημα, έχουν ως αποτέλεσμα για τα μικρά παιδιά να έχουν λιγότερους κοινωνικούς και οικονομικούς πόρους και να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα πνευματικών και κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων (Rimm, Kaufman, Curby, Grimm, Brock & Nathanson, 2009), μειώνοντας έτσι, την πιθανότητα τα παιδιά να αποκτήσουν την κατάλληλη σχολική ετοιμότητα.

Πολλοί μελετητές, όπως οι Piaget (1983) και Bandura (1973), αναφέρθηκαν στις επιδράσεις της οικογένειας στο παιδί και διαμόρφωσαν ένα σχετικό θεωρητικό πλαίσιο. Παράλληλα, άλλοι μελετητές ενδιαφέρθηκαν για τις αλληλεπιδράσεις εντός της οικογένειας σε συνάρτηση με κάποιες μεταβλητές, που επηρεάζουν τη δυναμική της. Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (2008), αλλά και με άλλους ερευνητές, μεταβλητές που σχετίζονται με την οικογένεια και προτείνονται για να εξηγηθούν αποτελέσματα αναφορικά με το παιδί είναι: η οικογένεια με προβλήματα (Brooks-Gunn & Duncan, 1997), η γονική κατάθλιψη (Cummings & Davies, 1994), η συναισθηματική στήριξη των γονέων (Pachter, Auinger, Palmer & Weitzman, 2006), και το περιβάλλον μόρφωσης στο σπίτι (Griffin & Morrison, 1997). Από τις μεταβλητές που σχετίζονται με την οικογένεια ως προγνωστικός παράγοντας θεωρείται: το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το οποίο φαίνεται να είναι το πιο ισχυρό χαρακτηριστικό για τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Είναι γνωστό ότι οι μη προνομιούχες οικογένειες (π.χ. φτώχεια, μόρφωση μητέρας) συνδέονται με χαμηλά επίπεδα γνωστικών δεξιοτήτων και κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών (Whittaker et al., 2011). Στις περισσότερες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε οικογενειακό πλαίσιο, οι οικογένειες με κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα έχουν συμπεριληφθεί είτε ως κύρια μεταβλητή ή ως μεταβλητή ελέγχου σε μοντέλα που διερεύνουν την ανάπτυξη των παιδιών (Bracken & Fischel, 2008, Egeland et al, 1990), και οι οικογένειες αυτές, εξήγησαν με συνέπεια ένα μεγάλο μέρος της διακύμανσης στην ανάπτυξη του παιδιού (Biederman et al., 1995; Eamon, 2001). Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση φτώχειας, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών που βρίσκονται σε προγράμματα οικογενειακής στήριξης, αντιμετωπίζουν συχνά πολλαπλούς κοινωνικο-δημογραφικούς κινδύνους και ότι η συσσώρευση των παραγόντων κινδύνου εμποδίζει τη σχολική ετοιμότητά τους (Duncan & Brooks-Gunn, 2000). Επιπλέον, έρευνες επιβεβαιώνουν, ότι παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα εμφανίζουν βαθμιαία πτώση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους κατά την πρώιμη και μεσαία παιδική ηλικία (Burchinal, Campbell, Bryant, Wasik & Ramey, 1997).

4. Γειτονιά και σχολική ετοιμότητα

Το δεύτερο σημαντικότερο περιβάλλον μετά το σπίτι που επηρεάζει τη σχολική ετοιμότητα των μικρών παιδιών είναι η γειτονιά (Shonkoff, & Phillips, 2000). Ο όρος γειτονιά ως προς τη φυσική και τοπολογική του διάσταση, περιλαμβάνει τόσο το χώρο που βρίσκεται ακριβώς έξω από την κατοικία, το πεζοδρόμιο ή τον δρόμο, όσο και τους δημόσιους χώρους, πάρκα, πλατείες, παιδικές χαρές, που ανήκουν στα όρια μιας συνοικίας (Καίσαρη, 2005). Η γειτονιά έχει όμως και μια κοινωνική και συναισθηματική διάσταση η οποία είναι εμπλουτισμένη με ένα πλήθος εννοιών, αξιών και

σημασιών που δηλώνουν τις σχέσεις και τα συναισθήματα που δημιουργούνται στον και με τον δομικό χώρο και οι οποίοι είναι δηλωτικοί του υποκειμενικού χαρακτήρα που έχει η γειτονιά ως βιωμένου χώρου (Καίσαρη, 2005).

Στο πλαίσιο της οικοσυστημικής θεωρίας, οι έρευνες έδειξαν ότι η γειτονιά συνιστά ένα ακόμη ζωτικό μικροσύστημα (Bronfenbrenner, 1977; Shonkoff, Phillips, 2000) που επηρεάζει καθοριστικά την μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού μέσα από παράγοντες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά των χώρων γύρω από τους οποίους αυτή οργανώνεται, των ανθρώπων και των δραστηριοτήτων τους μέσα σε αυτή. Τέτοιοι παράγοντες είναι η μονιμότητα και η διάρκεια κατοικίας του παιδιού σε αυτήν, οι διαθέσιμοι ανοιχτοί χώροι, δημόσιοι (πεζοδρόμια, δρόμοι, διαμορφωμένοι χώροι πρασίνου, αδιαμόρφωτοι, υπολειμματικοί χώροι) και ημιδημόσιοι (πυλωτές, πίσω αυλές) της γειτονιάς, οι κοινές δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα, η απόσταση από κέντρα και ανθρώπους που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του, η εύκολη ή μη πρόσβαση σε άλλες περιοχές της πόλης και το επίπεδο ασφαλούς ζωής στη γειτονιά.

Έρευνες έδειξαν ότι το επίπεδο ποιότητας της γειτονιάς επηρεάζει άμεσα την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τους άλλους, το ενδιαφέρον του για μάθηση και διερεύνηση, το αίσθημα του «ανήκειν» και το ενδιαφέρον του για συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Edwards, 2005; Edwards, & Bromfield, 2009).

Μη ιδανικές κοινωνικές συνθήκες σε μια γειτονιά (εγκληματικότητα, έκθεση των παιδιών στη βία, εκμετάλλευση των παιδιών, οικογενειακή βία και χαμηλό βιοτικό επίπεδο (φτωχογειτονιά)) παρεμποδίζουν την ανάπτυξη των παιδιών, μειώνοντας την ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών αρχικά μέσα στην οικογένεια, και στη συνέχεια στη γειτονιά, η οποία μέσα από τους διάφορους θεσμούς της, εξυπηρετεί τα παιδιά. Φυσική κατάληξη αυτών, είναι η μείωση γενικά της φροντίδας των παιδιών και ειδικά των ρυθμίσεων του σχολείου (Kohen, Leventhal, Dahinten & McIntosh, 2008). Παρά το γεγονός ότι το πλαίσιο της οικογένειας έχει ευρέως θεωρηθεί ως σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη των μικρών παιδιών οι έρευνες που εξετάζουν τις επιδράσεις των πλαισίων γειτονιάς στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι περιορισμένες (Klebanov, Brooks-Gunn, Chase-Lansdale & Gordon, 1997; Xue, Leventhal, Brooks-Gunn, & Earls, 2005).

Από αυτές τα αποτελέσματα της έρευνας των Xue, Leventhal, Brooks-Gunn, & Earls (2005) ανέδειξαν την σημαντική επίδραση του περιβάλλοντος της γειτονιάς στη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα μικρά παιδιά που ζουν σε εξαιρετικά υποβαθμισμένες γειτονιές, είχαν περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης συμπεριφοράς από εκείνα που ανατράφηκαν σε πιο εύπορες γειτονιές. Επιπλέον, οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις υποβαθμισμένων τοπικών περιβαλλόντων, φάνηκε να επηρεάζουν τη γλωσσική και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Lloyd & Hertzman, 2010; Lloyd, Li, & Hertzman, 2010). Οι συσχετίσεις μεταξύ προβλημάτων της γειτονιάς και αρνητικών αποτελεσμάτων στο παιδί μπορεί να οφείλονται στην επιρροή των συνομηλίκων, στην έλλειψη θετικών προτύπων και κατάλληλης επίβλεψης, και στον περιορισμό διαθέσιμων πόρων στις γειτονιές. Από την άλλη πλευρά, η παρουσία κατάλληλων δομών στις γειτονιές όπως είναι οι βιβλιοθήκες και οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά. Επίσης η δυνατότητα εποπτείας και τα θετικά πρότυπα επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη των παιδιών (Chase-Lansdale, Gordon, Brooks-Gunn & Klebanov, 1997). Ωστόσο, οι εξηγήσεις στο επίπεδο της γειτονιάς μπορεί να περιορίζονται κατά την προσχολική ηλικία, επειδή οι οικογένειες εξακολουθούν να παίζουν τον πρωταρχικό ρόλο στο περιβάλλον του παιδιού, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Dupere et al., 2010).

5. Η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία και η σύνδεσή της με την σχολική ετοιμότητα

Εκτός από το σπίτι και τη γειτονιά, σημαντικά περιβάλλοντα, στα οποία άμεσα συμμετέχουν τα παιδιά στα πρώτα χρόνια τους, είναι ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο (Bronfenbrenner, 1976). Η ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται στα παιδιά κατά τη διάρκεια φοίτησής τους σε αυτά τα προσχολικά περιβάλλοντα θεωρείται μια βασική παράμετρος για τους γονείς, τους ερευνητές και τους φορείς χάραξης πολιτικής, δεδομένου ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρειάζονται ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον (Peisner-Feinberg, et al., 2001), ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη (Buyse, Verschueren & Doumen, 2011).

Η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως το πρώτο σημαντικό βήμα στην μελλοντική εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού. Η ποιότητα της ζωής των παιδιών πριν από την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επηρεάζει το τι είδους μαθητές θα γίνουν αργότερα. Αρκετές πειραματικές (Schweinhart & Weikart, 1981) και μη πειραματικές μελέτες (Early et al, 2007; Peisner-Feinberg et al, 2001) προσπάθησαν να αναδείξουν τις επιπτώσεις της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχουν τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, ακόμη και σε πολύ μικρή ηλικία, παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα, ενώ παιδιά που συμμετέχουν σε μη ποιοτικά προγράμματα έχουν αρνητικά αποτελέσματα. Παιδιά που έτυχαν υψηλής ποιότητας αγωγής και εκπαίδευσης στα πρώτα τους χρόνια επιδεικνύουν καλύτερες γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες από εκείνα που φοίτησαν σε ιδρύματα χαμηλότερης ποιότητας. Παιδιά που φοίτησα σε χαμηλής ποιότητας προγράμματα ενδέχεται να έχουν δυσκολίες στη γλώσσα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά που φοιτούν σε υψηλότερης ποιότητας κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να αρχίσουν το σχολείο με τις καλύτερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και κοινωνικο-συναισθηματικές λειτουργίες. Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα ή από υποβαθμισμένες γειτονιές, αλλά ωστόσο παρακολουθούν τα προγράμματα υψηλής ποιότητας φροντίδας των παιδιών έχουν καλύτερα αποτελέσματα από εκείνα που παρακολουθούν προγράμματα χαμηλότερης ποιότητας (Burchinal, Howes, et al., 2008; Votruba-Drzal, Coley & Chase-Lansdale, 2004).

6. Συμπέρασμα

Τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών είναι σημαντικά, επειδή οτιδήποτε συμβαίνει από τη γέννηση μέχρι τη φοίτηση τους στο σχολείο έχει ισχυρή επίδραση στην κοινωνικο-γνωστική, συναισθηματική και ψυχοσωματική τους ανάπτυξη. Η σημαντικότητα των πρώιμων περιβαλλοντικών επιδράσεων και εμπειριών αναδεικνύει τον κρίσιμο κοινωνικο-παιδαγωγικό ρόλο των θεσμών της οικογένειας, των παιδικών σταθμών, του νηπιαγωγείου αλλά και της γειτονιάς στην ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών.

Στην παρούσα μελέτη έγινε μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση παγκόσμιων ερευνών, οι οποίες είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν καθοριστικά στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών ανέδειξαν τη σημαντικότητα της συνεργασίας και συνέργειας μεταξύ όλων των κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών και φορέων, που εμπλέκονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η σχολική ετοιμότητα λοιπόν και κατά

συνέπεια η σχολική μετάβαση γενικότερα, είναι ενσωματωμένη μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, πραγματοποιείται και εμφανίζεται μέσα στα πολλαπλά περιβάλλοντα στα οποία ζει το παιδί και η οικογένειά του και θεσπίζεται από σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Άρα μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο με όρους αλληλεπίδρασης των περιβαλλόντων (οικογένεια, τάξη, κοινότητα) και των συνδέσεων μεταξύ αυτών (π.χ. σχέσεις μεταξύ οικογένειας-σχολείου) στη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου και δεν μπορεί να μελετηθεί χωρίς την ταυτόχρονη εξέταση των πολλαπλών οικολογικών συστημάτων.

Η διαδρομή προς την πραγμάτωσή της διαγράφεται από ευκαιρίες, προοπτικές, προσδοκίες αλλά και δικαιώματα για όλους τους εμπλεκόμενους. Ιδιαίτερα τα παιδιά δικαιούνται να έχουν πρόσβαση σε μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ουσιαστικά ίσων ευκαιριών, που θα επιδεικνύει τον απαραίτητο σεβασμό στις προσωπικές τους ιστορίες και την πολιτιστική τους κληρονομιά. Οι γονείς αντίστοιχα, έχουν το δικαίωμα της διασφάλισης ότι τα παιδιά τους θα έχουν πρόσβαση σε μια ποιοτική εκπαίδευση ίσων ευκαιριών που θα έχει ως κύριο σκοπό την ευημερία όλων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν τη δέουσα συνεχή επαγγελματική προσοχή και υποστήριξη. Μόνο αν παράσχουμε αυτές τις ευκαιρίες, αν ανοίξουμε αυτές τις προοπτικές, αν επιβεβαιώσουμε αυτές τις προσδοκίες και αν προασπίσουμε αυτά τα δικαιώματα για όλους, μπορούμε να δώσουμε νόημα και υπόσταση στην έννοια της σχολικής μετάβασης και ετοιμότητας (Γουργιώτου, & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Η παράθεση των παραπάνω ερευνητικών προσπαθειών σε άλλες χώρες αναδεικνύει την αναγκαιότητα υλοποίησης παρόμοιων ερευνών στη χώρα μας επικεντρωμένες στη διερεύνηση των επιπτώσεων των χαρακτηριστικών της οικογένειας, της γειτονιάς, και των περιβαλλόντων φροντίδας και εκπαίδευσης των παιδιών στη σχολική ετοιμότητα αυτών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Bedinger, S.D. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283-299.
- Sheridan, S.M., Knoche, L.L., Edwards, C.P., Bovaird, J.A., & Kupzyk, K.A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156. Shields
- Azzi-Lessing, L. (2009). Quality support infrastructure in early childhood: Still (mostly) missing. *Early Childhood Research and Practice*, 11 (1). Διαθέσιμο στο <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>[πρόσβαση στις 10/12/2011.]
- Badura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*, New York: Holt.
- Biederman, J., Milberger, S., Faraone, S. V., Kiely, K., Guite, J., Mick, E., & Reed, E. (1995). Family-environment risk factors for attention-deficit hyperactivity disorder. A test of Rutter's indicators of adversity. *Archives of general psychiatry*, 52(6), 464-470. doi: 10.1001/archpsyc.1995.03950180050007.

- Bradley, R.H. & Corwyn R.F.(2005). Caring for children around the world: A view from home. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 468-478.
- Britto, P.R., Fuligni, A.S., & Brooks-Gunn, J. (2002). Reading, rhymes, and routines: American parents and their young children. In N. Halfon, K. Taaffe McLearn and M.A. Schuster (Eds.), *Child rearing in America. Challenges facing parents with young children*. (pp. 117–145). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7 (2), 55-71.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York, NY: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Six theories of child development: Revised formulation and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2nd ed., pp. 37-43). NY: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Interacting systems in human development: Research paradigms present and future in Bronfenbrenner, U. (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 67-93). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education & Development*, 19(1), 45-67. doi: 10.1080/10409280701838835.
- Bornstein, R.F., Languirand, M.A., Geiselman, K.J., Creighton, J.A., West, M.A., Gallagher, H.A., & Eisenhart, E.A. (2003). Construct validity of the relationship profile test: A self-report measure of dependency-detachment. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 64-74.

- Burchinal, M. R., Campbell, F. A., Bryant, D. M., Wasik, B. H. & Ramey, C. T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income. *Child Development, 68*(5), 935. doi: 10.1111/1467-8624.ep9711052087.
- Callender, K. A., Olson, S. L., Choe, D. E. & Sameroff, A. J. (2011). The effects of parental depressive symptoms, appraisals, and physical punishment on later child externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 1-13*. doi: 10.1007/s10802-011-9572-9.
- Chase-Lansdale, P. L., Gordon, R. A., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1997). Neighborhood and family influences on the intellectual and behavioral competence of preschool and early school-age children. In J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan & J. L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty: Context and consequences for children* (Vol. 1, pp. 79-118). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Cummings, E. M. & Davies, P. T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 35*(1), 73-112. doi: 10.1111/1469-7610.ep1182673.
- Dockett, S., & Perry, B. (2014). Research to policy: Transition to school position statement. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school - International research, policy and practice* (pp. 277-294). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development, 71*(1), 188-196. doi: 10.1111/1467-8624.00133.
- Dupere, V., Leventhal, T., Crosnoe, R. & Dion, E. (2010). Understanding the positive role of neighborhood socioeconomic advantage in achievement: The contribution of the home, child care, and school environments. *Developmental Psychology, 46*(5), 1227-1244.
- Eamon, M. K. (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: an ecological systems analysis. *Social Work, 46*(3), 256-266. doi: 10.1093/sw/46.3.256.
- Edwards, B. (2005). Does it take a village? An investigation of neighbourhood effects on Australian children's development. *Family Matters, 72*, 36-43.
- Edwards, B., & Bromfield, L. M. (2009). Neighbourhood influences on young children's conduct problems and prosocial behaviour: Evidence from an Australian national sample. *Children and Youth Services Review, 31*, 317-324.
- Egeland, B., Kalkoske, M., Gottesman, N. & Erickson, M. F. (1990). Preschool behavior problems: Stability and factors accounting for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*(6), 891-909. doi: 10.1111/j.1469-7610.1990.tb00832.x 88.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., Gretton, M. E. & Shannon, F. T. (1985). Family life events, maternal depression, and maternal and teacher descriptions of child behavior. *Pediatrics, 75*(1), 30-35.

- Fulcher, J. & Scott, J. (2007). *Sociology*. Oxford: University Press.
- Heaviside, S., & Farris, E. (1993). *Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for school* (NCES No. 93-410). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Heymann, J. (2006). *Forgotten families: Ending the growing crisis confronting children and working parents in the global economy*. New York: Oxford University Press.
- Griffin, E. A. & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127-128, 233-243. doi: 10.1080/0300443971270119.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., Chase-Lansdale, P. L. & Gordon, R. A. (1997). Are neighborhood effects on young children mediated by features of the home environment? In J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan & J. L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty: Context and consequences for children* (Vol. 1, pp. 119-145). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kohen, D. E., Leventhal, T., Dahinten, V. S. & McIntosh, C. N. (2008). Neighborhood disadvantage: Pathways of effects for young children. *Child Development*, 79(1), 156-169. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01117.x.
- Lambert, D.M., Ritchie, P.A., Millar, C.D., Holland, B., Drummond, A.J., & Baroni C. Science. (2002). *Rates of evolution in ancient DNA from Adélie penguins*. Mar 22;295(5563):2270-3.
- La Paro, K.M. Pianta, R.C. & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-5984%28200405%29104%>.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309. doi: 10.1037//0033-2909.126.2.309.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2003). Children and youth in neighborhood contexts. *Current directions in psychological science*, 12(1), 27-31. doi: 10.1111/1467-8721.01216.
- Lloyd, J. E. V. & Hertzman, C. (2010). How neighborhoods matter for rural and urban children's language and cognitive development at kindergarten and grade 4. *Journal of Community Psychology*, 38(3), 293-313. doi: 10.1002/jcop.20365.
- Lloyd, J. E. V., Li, L. & Hertzman, C. (2010). Early experiences matter: Lasting effect of concentrated disadvantage on children's language and cognitive outcomes. *Health & Place*, 16(2), 371-380. doi: 10.1016/j.healthplace.2009.11.009
- McArthur, J. (2014). *Seven million lives saved: Under 5 mortality since the launch of the Millenium Development Goals*. Global working paper 72. <http://www.brookings.edu/research/papers/2014/09/under-five-child-mortality-mcarthur>. Accessed 9 Oct.2014.

- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L. & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 432-449. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.01.002
- Morrison, F.J., & Cooney, R.R. (2002). Parenting and academic achievement: Multiple pathways to early literacy. In J. Borkowski, S. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 141-160). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553. doi: 10.1111/1467-8624.00364.
- Pachter, L. M., Auinger, P., Palmer, R. & Weitzman, M. (2006). Do parenting and the home environment, maternal depression, neighborhood, and chronic poverty affect child behavioral problems differently in different racial-ethnic groups? *Pediatrics*, 117(4), 1329-1338. doi: 10.1542/peds.2005-1784.
- Paquette, D. & Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>. (9.9.2007.)
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Rimm-Kaufmann, S.E., & Pianta C. R. (2000). An ecological perspective and the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 21(5), 491-511.
- Quinn, M., & Hennessy, E. (2010). Peer relationship across the preschool to school transition. *Early Education Development*, 21, 825-842.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A. B., Ou, S. & Robertson, D. L. (2011). Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. *Child Development*, 82(1), 379-404. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01563.x.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Brock, L. L. & Nathanson, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. doi: 10.1037/a0015861.
- Richter, L. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: A review*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1981). Effects of the Perry Preschool Program on youths through age 15. *Journal of Early Intervention*, 4(1), 29-39. doi: 10.1177/105381518100400105.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Whittaker, J. E. V., Harden, B. J., See, H. M., Meisch, A. D. & Westbrook, T. P. R. (2011). Family risks and protective factors: Pathways to Early Head Start toddlers' social-emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 74-86. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.04.007.
- Xue, Y., Leventhal, T., Brooks-Gunn, J. & Earls, F. J. (2005). Neighborhood residence and mental health problems of 5- to 11-year-olds. *Arch Gen Psychiatry*, 62(5), 554-563. doi: 10.1001/archpsyc.62.5.554 .
- Vaden-Kiernan. M., O'Brien, R., Tarullo, L., Zill, N., Hubbel-McKey, R. & D'Elio, M. (2010). Neighborhoods as a developmental context: A multilevel analysis of neighborhood effects on Head Start families and children. *American Journal of Community Psychology*, 45(1), 45-49.

Ελληνόγλωσση

- Γουργιώτου, Ε. & Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2016). *Η σχολική μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων. Αποτελέσματα από μια εθνική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Γουργιώτου, Ε. (2008). Αποτελεσματικές δραστηριότητες για τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Στο Πρακτικά Εισηγήσεων στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα, Θεσσαλονίκη και Αθήνα στις 14, 21 και 24 Ιανουαρίου. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γουργιώτου, Ε. (2014). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Γουργιώτου, Ε. (2010). Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αναρτήθηκε στις 12/2/2010 από τον δικτυακό τόπο: http://www.nipohlero.gr//frontoffice/_viewResource.asp?rid=125&cuser=&url=%Fappdata%Fdocuments%Fpraktikes+metabasis%5FEFI+GOURGIOTOU%2Edoc
- Καίσαρη Β. (2005). *Το παιδί και το παιχνίδι στον αστικό χώρο, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πετρογιάννης, Κ. (2001^α). Επιδράσεις της προσχολικής φροντίδας και αγωγής στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών: ερωτηματικά, προβληματισμοί, ευρήματα της διεθνούς έρευνας. Στο

Κ. Πετρογιάννης & Ε. C. Melhuish (επιμ.), *Προσχολική ηλικία: φροντίδα-αγωγή-ανάπτυξη ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (σ.σ. 35-116). Αθήνα: Καστανιώτης.

Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Τζάνη, Μ. (1988). *Το ιδεολογικό μήνυμα του Ελληνισμού στην αγωγή του ανθρώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.