

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

*Θέμα: «Οι ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις μετάβασης του νηπίου
στο Δημοτικό σχολείο.*

Η πορεία κατάκτησης της σχολικής ωριμότητας»

Σπυριδούλα Β. Κατσαντώνη

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ιωάννινα 2016

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων : Ζάχαρης Δημήτριος Ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη: Κολιάδης Εμμανουήλ Ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πανταζής Σπυρίδων Ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Δημήτριος Ζάχαρης Ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κολιάδης Εμμανουήλ Ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πανταζής Σπυρίδων Ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κυριακίδης Παύλος Ομ. Αν.Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σακελλαρίου Μαρία Αν.Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γιώτσα Άρτεμις Αν.Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαντωνίου Γεωργία Επ.Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

"Η έγκρισις διδακτορικής διατριβής υπό του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλοί αποδοχήν των γνώμων του συγγραφέως"

(Ν.5343/32, άρ. 202, παρ. 2)

Ιωάννινα 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα	3
Πρόλογος.....	5

Μέρος πρώτο

Εισαγωγή	8
----------------	---

Κεφάλαιο 1

Απαιτήσεις του σχολικού συστήματος	14
1.1. Χώρος σχολείου	15
1.2. Σχολικές απαιτήσεις.....	16
1.3. Κοινωνικές σχέσεις	17
1.4. Η γλώσσα του παιδιού	18
1.5. Η κοινωνική προέλευση	19

Κεφάλαιο 2

Ψυχολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις μετάβασης στο δημοτικό σχολείο: Έννοια και οριοθέτηση της ηλικίας μετάβασης

2.1. Τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή	20
2.2. Η ηλικία για την επιτυχημένη εισαγωγή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο	20
2.3. Τα κίνητρα.....	21
2.4. Σωματικά χαρακτηριστικά	23
2.5. Νοητική ανάπτυξη, αντίληψη και γλώσσα.....	28
2.6. Ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξη	36

Κεφάλαιο 3

Η διαδικασία – πορεία - κατάκτησης των ψυχολογικών και παιδαγωγικών προϋποθέσεων από το παιδί.

3.1. Βιολογικές βάσεις ωρίμανσης και η διαδικασία ανάπτυξης	44
3.2. Η «σχολική ωριμότητα» και η «σχολική ετοιμότητα».....	46
3.3. Παράγοντες σχολικής ωριμότητας που χρήζουν ευρύτερης έρευνας	50
3.4. Σχολική ωριμότητα και ηλικία εισόδου στο δημοτικό σχολείο	51
3.5. Το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής ωριμότητας	55
3.6. Προς μία σύγχρονη αναθεώρηση της άποψης περί της σχολικής ωριμότητας	58

Μέρος Δεύτερο

Κεφάλαιο 4

4.1. Σκοπός της έρευνας.....	61
4.2. Υποθέσεις της έρευνας.....	61
4.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	63
4.4. Εργαλείο της έρευνας.....	63

4.4.1. Το φύλλο παρατήρησης. Σκοπός και περιεχόμενο	63
4.4.2. Η πιλοτική έρευνα	65
4.4.3. Το εργαλείο της πιλοτικής έρευνας.....	79
4.4.4. Κύρια διεξαγωγή της έρευνας – Αναθεωρημένη μορφή του εργαλείου	88
4.4.5. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	89
4.4.6. Διαδικασία.....	91
4.4.7. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	93
4.4.8. Στατιστικά κριτήρια	94
4.4.9.Περιορισμοί της έρευνας.....	96
4.4.10. Το Δείγμα	97
4.4.11. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	98

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα της έρευνας- Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

5.1. Παραγοντική Ανάλυση	102
5.2. Περιγραφή παραγόντων	104
5.2.1. Επίδραση φύλου του παιδιού στους παράγοντες.....	107
5.2.2. Επίδραση περιοχής που βρίσκεται το σχολείο στους παράγοντες	113
5.2.3. Επίδραση μορφωτικού επιπέδου του γονέα στους παράγοντες.....	122
5.2.4. Επίδραση εργασίας των γονέων στους παράγοντες	131
5.2.5. Συσχέτιση αριθμού παιδιών στην οικογένεια και παραγόντων.....	141
5.2.6. Επίδραση θηλασμού στους παράγοντες	143
5.2.7. Επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στους παράγοντες.....	147
5.2.8. Περιγραφική Στατιστική των αποτελεσμάτων του φύλλου παρατήρησης.....	164
5.3.Ερμηνεία των αποτελεσμάτων	170

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα	184
--------------------	-----

Κεφάλαιο 7

Προτάσεις – Μέτρα για την αξιολόγηση της σχολικής ωριμότητας.....	189
---	-----

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και μέτρα βελτίωσης	192
--	-----

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	197
---------------------------------	-----

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	207
-------------------------------	-----

Μέρος Τρίτο

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι. Ερωτηματολόγιο και Φύλλο Παρατήρησης	220
---	-----

Παράρτημα ΙΙ. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και Δείκτες	227
--	-----

Παράρτημα ΙΙΙ. Πίνακες Περιγραφικής Στατιστικής	232
---	-----

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αντικείμενο και αφετηρία προβληματισμού της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτελούν τόσο τα αναπτυξιακά, κοινωνικά και χαρακτηριστικά χαρακτηριστικά του νηπίου που συνθέτουν ένα ικανοποιητικό προφίλ σχολικής ωριμότητας που εξασφαλίζει την επιτυχή είσοδο του στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου όσο και οι προϋποθέσεις μετάβασης, οι οποίες με σαφήνεια και σωστό προγραμματισμό θα διευκολύνουν την ομαλή προσαρμογή του νηπίου στη δημοτική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, πρωταρχικός στόχος και επιδίωξη της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει το βαθμό που ατομικά χαρακτηριστικά των νηπίων (φύλο, τρόπος γέννησης, διάρκεια θηλασμού), οικογενειακά χαρακτηριστικά (μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων, αριθμός παιδιών στην οικογένεια) αλλά και ευρύτερα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά (τύπος διαμονής και περιοχή σχολείου) μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στη γενικότερη ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Επίσης, δευτερεύουσας και όχι μικρότερης σημασίας στόχος είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η κατάκτηση μιας σειράς αναπτυξιακών στόχων των νηπίων που αποτελούν προϋποθέσεις ομαλής μετάβασής τους στο δημοτικό, επηρεάζεται από τη συνεργασία νηπιαγωγού – γονέων και, κατ' επέκταση, από την οργάνωση της προσχολικής αγωγής και την προσφορά του εκπαιδευτικού έργου.

Ο σχετικός με τα παραπάνω ζητήματα παιδαγωγικός προβληματισμός, όπως κατά κόρον έχει εκφραστεί τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς στις δεκαετίες μεταξύ 1970 και 1990, φαίνεται να εξαντλείται κυρίως στον παράγοντα της χρονολογικής ηλικίας των μαθητών κατά την έναρξη της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, παρουσιάζοντας έτσι την χρονολογική ηλικία ως το κυρίαρχο, αν όχι το μοναδικό, κριτήριο αξιολόγησης και εξασφάλισης της σχολικής ωριμότητας των μαθητών (Θεοδωρόπουλος, 1968, Πανοπούλου-Μαράτου, 1982, Σγουρομάλλη-Αντωνιάδου, 1988, Miller, 1967, Uphoff, 1986, Campbell, 1985). Ωστόσο, η συστηματική διερεύνηση των πηγών κατά την ερευνητική αυτή εργασία φανερώνει ότι και μετά την πρόσφατη στη χώρα μας νομοθετική θέσπιση της ηλικίας των έξι χρόνων, ως εναρκτήριας ηλικίας φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, τα προβλήματα δυσπροσαρμογής των νηπίων στην πρώτη τάξη εξακολουθούν να είναι υπαρκτά και να αποτελούν αντικείμενο παραπόνων από τους δασκάλους του δημοτικού (Πανταζής, 1991, 1999).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση των κριτηρίων της σχολικής ωριμότητας των νεοεισαγόμενων στο δημοτικό σχολείο μαθητών με

αξιολογικό σύστημα που θα προσμετρά χαρακτηριστικά τόσο της νοητικής όσο και της χαρακτηρολογικής και κοινωνικής ωριμότητας των παιδιών. Η χρονολογική ηλικία δεν μπορεί να είναι το μόνο κριτήριο εισαγωγής στη δημοτική εκπαίδευση. *Τα κίνητρα, η παρώθηση, η συνολική επίδοση του παιδιού σε διάφορες δεξιότητες, η δυνατότητα αυτορρύθμισης και η αυτοαντίληψη του νηπίου που μπαίνει στο νέο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον του δημοτικού αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που χρήζουν έρευνας και αξιολόγησης και συνθέτουν τη ζητούμενη σχολική ωριμότητα του κάθε μαθητή.*

Μόνο όταν όλα τα παραπάνω ατομικά στοιχεία ληφθούν σοβαρά υπόψη, θα μπορεί πλέον αφενός μεν το ίδιο το παιδί να ανταποκριθεί με ασφάλεια στις σχολικές απαιτήσεις και αφετέρου το εκπαιδευτικό σύστημα να βασιστεί σε αξιολογικούς παράγοντες συνολικούς και σταθμισμένους που θα ανταποκρίνονται με επιτυχία στην φυσιολογική βιολογική διασπορά σε γνωστικές, κοινωνικές και χαρακτηρολογικές ικανότητες μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας. Έτσι θα εξασφαλιστούν ασφαλή κριτήρια αξιολόγησης και ένταξης που θα ξεπερνούν τα παραπλανητικά αποτελέσματα της ενορατικής διάγνωσης των μαθητών ή των συχνά λανθασμένων γονεϊκών εκτιμήσεων (Ζάχαρης, 1991).

Κατά συνέπεια, η έρευνα αυτή επιχειρεί να ανταποκριθεί: Πρώτον, να παρουσιαστεί ένας γόνιμος προβληματισμός σχετικά με το ποια από τα κριτήρια πολλαπλής αξιολόγησης της ετοιμότητας των νηπίων για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν περισσότερο το βαθμό επιτυχίας των μαθητών στο σχολείο, σύμφωνα πάντα με τις προϋποθέσεις μετάβασης που έχουν θεσπιστεί και τηρούνται σήμερα από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Δεύτερον, να συναξιολογήσει όλους εκείνους τους παράγοντες, ατομικούς, κοινωνικούς και σχολικούς που συνθέτουν την εικόνα της σχολικής ωριμότητας του κάθε μαθητή και να αποσαφηνίσει τα στοιχεία εκείνα της σχολικής ωριμότητας που, ενώ φαίνονται σημαντικά, δεν έχουν έως σήμερα διερευνηθεί επαρκώς ώστε να συμβάλλουν σε μία σωστότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση. Τέλος, μέσα και από τη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών, που με τρόπο ανεκτίμητο βοήθησαν στην έρευνα αυτή, να τονιστούν ελλείψεις και κενά που με την πλήρωσή τους θα μπορούσαν να καταστήσουν την νηπιακή και σχολική εκπαίδευση γόνιμους χώρους παιδαγωγικής προσφοράς και αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών σε κάθε επίπεδο.

Επιθυμώ να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής μου Επιτροπής: τον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Δημήτριο Ζάχαρη, τον καθηγητή κ. Εμμανουήλ Κολιάδη και τον καθηγητή κ. Σπυρίδωνα Πανταζή για τον χρόνο που μου αφιέρωσαν, την υποστήριξη και την καθοδήγησή τους και για τις πολύ εύστοχες παρατηρήσεις και επισημάνσεις τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλα τα μέλη της Επταμελούς Επιτροπής κρίσης της διδακτορικής μου διατριβής, τους καθηγητές: κ.κ., Κυριακίδη Παύλο, Σακελλαρίου Μαρία, Γιώτσα Άρτεμη, και Παπαντωνίου Γεωργία για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξή τους.

Επιπλέον ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στο σύζυγό μου Παναγιώτη και τα παιδιά μου Νίκο και Κατερίνα, που στη διάρκεια όλης αυτής της προσπάθειας παρέμειναν για μένα πηγή έμπνευσης και ψυχικής δύναμης. Χωρίς τη δική τους βοήθεια και στήριξη δεν θα είχα υπερβεί ποτέ τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συνάντησα στην πορεία της έρευνάς μου αυτής.

Ιωάννινα, 2016

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διερεύνηση των ψυχοπαιδαγωγικών προϋποθέσεων μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο από παιδαγωγική όσο και από οργανωτική άποψη. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνώνται οι ψυχολογικές διεργασίες που συντελούνται στους μαθητές κατά τη μεταβατική αυτή περίοδο και που αφορούν τις σχέσεις τους με το σχολείο. Κατόπιν, αναζητείται ο βαθμός που οι διεργασίες αυτές μπορούν να συσχετιστούν και επηρεάζονται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης.

Η απαρχή του ιδιαίτερου αυτού προβληματισμού σηματοδοτήθηκε από τη βιβλιογραφική μελέτη ζητημάτων που άπτονται της καταλληλότερης ηλικίας για παρακολούθηση του νηπιαγωγείου, των πολλαπλών αρνητικών επιπτώσεων αλλά και των ψυχολογικών δυσκολιών που προκαλούνται από την πρόωμη εισαγωγή των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Κακαβούλης, 1991, Ζάχαρης, 1995). Επίσης, οι αδυναμίες εφαρμογής ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος στα νηπιαγωγεία με όλες τις ακόλουθες αρνητικές για τους μαθητές συνέπειες (Κιτσαράς, 1998) καθώς και οι παράγοντες της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικότητας αλλά και της αυτορρύθμισης των μαθητών (Κολιάδης, 1995) που ελάχιστα έχουν διερευνηθεί και όμως επηρεάζουν σημαντικά αυτό που σήμερα ονομάζεται «σχολική ωριμότητα» σηματοδότησαν το ερευνητικό ενδιαφέρον προς την ανίχνευση των προϋποθέσεων μετάβασης στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και των κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής ωριμότητας των νηπίων.

Η ελληνική νομοθεσία (Νόμος Πλαίσιο υπ' αρ. 1566/85, άρθρο 4, παρ. 2), που ουσιαστικά καταργεί την επανάληψη της τάξης με την θεσμοθέτηση της χρονολογικής ηλικίας ως μοναδικού κριτηρίου εισαγωγής στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, φαινομενικά επιτρέπει τη συνέχεια της διαδικασίας της αγωγής. Ουσιαστικά όμως, αφήνει ανεπίλυτο το θέμα της «προβληματικής προσαρμογής» κάποιων μαθητών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, το οποίο και εξακολουθεί να παρουσιάζεται ως προσωπικό ζήτημα και ατομική ευθύνη του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Πανταζής, 1999). Είναι ευνόητο ότι η αντιμετώπιση αυτή είναι η πλέον ακατάλληλη τη στιγμή που οι σημερινές συνθήκες ζωής απαιτούν την πολύωρη απουσία και των δύο γονιών από το

σπίτι για λόγους εργασίας αλλά και οι συνθήκες φοίτησης στα περισσότερα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της χώρας μας επιβάλλουν την ενσωμάτωση παιδιών αλλοδαπών και οικογενειών οικονομικών μεταναστών.

Κατά συνέπεια, οι ατομικές διαφορές των μαθητών, όπως αυτές προκύπτουν από τις διαφορετικές εμπειρίες ζωής τους, από το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, από τη διαφορετική δομή της οικογένειας αλλά και από τη χρήση γλώσσας μειονοτήτων μέσα σε αυτήν δεν μπορούν να αγνοούνται κατά την αξιολόγηση της πλήρωσης από ένα παιδί των απαραίτητων κριτηρίων για την ένταξή του στο δημοτικό σχολείο. Αντίθετα, τα παραπάνω σημεία αναφοράς αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες διαφοροποίησης της σχολικής ωριμότητας μεταξύ μαθητών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας, και, ως εκ τούτου, αναγνωρίζονται διεθνώς και συνυπολογίζονται ως παράγοντες που προϋπάρχουν της σχολικής φοίτησης και που την επηρεάζουν σημαντικά (N.A.E.Y.C, 1995).

Η υπόθεση της σχολικής ωριμότητας ενός παιδιού για την ένταξή του στο δημοτικό σχολείο, όπως αναλύεται εκτενέστερα και στη συνέχεια, αφορά πρώτιστα τόσο τον βαθμό ετοιμότητας της οικογένειάς του όσο και τον βαθμό ετοιμότητας του ίδιου του σχολείου ώστε να αποδεχτεί παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων και να τα ενσωματώσει επιτυχημένα στο ισχύον σύστημα μελέτης και μάθησης.

Θεωρείται αυτονόητο ότι καμία προϋπόθεση ομαλής μετάβασης από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη δεν μπορεί να διασφαλιστεί εάν το σχολικό πρόγραμμα δεν ακολουθεί και δεν σέβεται την αναπτυξιακή πορεία του κάθε παιδιού καθώς και τον βαθμό σωματικής, πνευματικής, γλωσσικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ωριμότητας που αυτό έχει κατακτήσει κατά την συγκεκριμένη χρονική περίοδο μετάβασής του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν στην παραδοχή ότι η ομαλότητα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι ένα θέμα που δεν έχει ακόμα επιλυθεί οριστικά και που απασχολεί την τρέχουσα έρευνα με τη μορφή της διδακτικής μεθοδολογίας δραστηριοτήτων προσχολικής αγωγής αλλά και της εμπειρικής παιδαγωγικής προσέγγισης των προβλημάτων του νηπιαγωγείου (Κιτσαράς, 1998, Κόφφας, 1994).

Είναι επίσης σαφές ότι ο προβληματισμός που σχετίζεται με τις ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις μετάβασης στο δημοτικό σχολείο, τα σωματικά δηλ. χαρακτηριστικά και οι ψυχοκινητικές ικανότητες του νηπίου, η νοητική του ανάπτυξη, η ανάπτυξη της αντίληψης, η γλωσσική ανάπτυξη αλλά και η ψυχοσωματική και κοινωνική του

ανάπτυξη, δεν αφορά μόνο τον ελληνικό χώρο. Ξενόγλωσσες έρευνες μελετούν τις αποκλίσεις μεταξύ προσχολικής αγωγής και του συστήματος μάθησης που απαιτεί η δημοτική εκπαίδευση (Elkind, 1986), την αναθεώρηση των απαιτήσεων και του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (Egertson, 1987, 1997), τη διάσταση μεταξύ προγραμμάτων προσχολικής αγωγής και πρακτικής στα δημόσια νηπιαγωγεία (Educational Research Service, 1986), την αναθεώρηση των κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής ωριμότητας των μαθητών που εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο (Cinic, 1994) αλλά και τις δυνατότητες βελτίωσης των μαθησιακών δεξιοτήτων της προσχολικής ηλικίας προκειμένου να δημιουργηθούν σχολεία αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές (Ainscow, 1991, 1998).

Η συνοπτική παρουσίαση των παραπάνω πτυχών του υπό μελέτη ζητήματος αποσαφηνίζει τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Βασικότεροι αυτών είναι η προσεκτική επισήμανση των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που αποτελούν τα αναπτυξιακά κριτήρια και, ταυτόχρονα, τις αναγκαίες ατομικές προϋποθέσεις για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στη δημοτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, μέσα από την έρευνα αυτή επιδιώκεται να αποσαφηνιστεί κατά πόσο κάποια ατομικά, οικογενειακά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά των νηπίων μπορούν να επηρεάσουν την γενικότερη ψυχολογική τους προσαρμογή στο σχολικό χώρο. Επίσης, ευρύτερος ερευνητικός στόχος είναι να διερευνηθούν, μέσα από ερωτηματολόγια προς τις νηπιαγωγούς, ο βαθμός συνεργασίας γονέων και νηπιαγωγού που αντικατοπτρίζει την οργάνωση της προσχολικής αγωγής και την προσφορά του εκπαιδευτικού έργου και που, επίσης, φαίνεται να επηρεάζει την επιθυμητή εικόνα σχολικής ωριμότητας των μικρών μαθητών.

Συγκεκριμένα, η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση του ζητήματος της σχολικής ωριμότητας και των αναπτυξιακών κριτηρίων των νηπίων που αποτελούν, πέραν της ηλικίας εισαγωγής στο δημοτικό, αναπτυξιακούς στόχους απαραίτητους για την ομαλή μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι απαιτήσεις του σχολικού συστήματος. Ειδικότερα αναλύονται, με περιεκτικό τρόπο, η ιστορικοκοινωνική εξέλιξη των δύο διαφορετικών σχολικών βαθμίδων, του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, και οι διαφορετικές οργανωτικές δομές που κατά καιρούς ίσχυσαν στους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται η εξέλιξη

της προσχολικής αγωγής και το θεσμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου με σκοπό να παρουσιάσει σύντομα τις διαφορετικές ιστορικές ανάγκες που οδήγησαν στη δημιουργία του νηπιαγωγείου έναντι αυτής του δημοτικού σχολείου. Έτσι, διευκολύνεται σημαντικά η κατανόηση των αποκλίσεων στην πρακτική εφαρμογή μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων και, κατά συνέπεια, κατανοείται και ο βαθμός της δυσκολίας πολλών μαθητών να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της δημοτικής εκπαίδευσης.

Οι σημαντικές αλλαγές της καθημερινότητας του νηπίου, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία κατά την είσοδό του στο δημοτικό αναλύονται διεξοδικά. Αυτές αναφέρονται σε διαφορές του σχολικού χώρου αλλά και οργάνωσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε διαφορές στις σχολικές - εκπαιδευτικές απαιτήσεις από τα παιδιά, σε διαφορές που σχετίζονται με τις κοινωνικές σχέσεις, την γλώσσα και επικοινωνία και την κοινωνική προέλευση του παιδιού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφονται και αναλύονται οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις μετάβασης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τα ατομικά - αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού που εισέρχεται στο δημοτικό σχολείο, την ηλικία για την επιτυχημένη εισαγωγή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, τα κίνητρα με την έννοια της παρακίνησης των μαθητών για μάθηση και της αύξησης του επιπέδου δραστηριότητάς τους, την παρώθηση των μαθητών, με την έννοια της ενθάρρυνσης αυτών για ανακάλυψη της νέας γνώσης και της έμμεσης καθοδήγησης τους μέσα από αυτήν, τα σωματικά χαρακτηριστικά τα οποία μαρτυρούν ότι ο μαθητής έχει κατακτήσει συνολικά το γνωστικό σχήμα του σώματός του, το οποίο ταυτίζεται με «την νοητική εικόνα που δημιουργεί το άτομο για το ίδιο του το σώμα και ταυτόχρονα τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης του σώματός του σε σχέση με το περιβάλλον. Ακολουθεί η νοητική ανάπτυξη, η αντίληψη και η γλώσσα σε συνάρτηση με το αυξημένο εύρος των διανοητικών και πνευματικών λειτουργιών του παιδιού καθώς το άτομο σταδιακά ωριμάζει, η ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξη με αναφορά στο σύνολο των κινητικών του δεξιοτήτων και των επιτευγμάτων μέσα από τα οποία μπορεί να επιτύχει τον καλό έλεγχο και την αρμονική εξέλιξη των σωματικών του δυνάμεων και, κατ' επέκταση, την ισορροπημένη ψυχική του κατάσταση.

Στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναφερόμαστε στις Βιολογικές βάσεις ωρίμανσης και τη διαδικασία ανάπτυξης. Περιγράφεται και αναλύεται η αντιμετώπιση

της ανάπτυξης περισσότερο ως μιας διαδικασίας βιολογικής ωρίμανσης, όπου ωρίμανση και μάθηση αποτελούν τις βασικές συνισταμένες της ανάπτυξης.

Με βάση τη βιολογική θεώρηση της σχολικής ωριμότητας συνθέτονται δύο εντελώς διαφορετικές ιδιότητες που σχετίζονται με την ετοιμότητα του κάθε παιδιού για εισαγωγή στο σχολείο. Οι ιδιότητες αυτές είναι: α. η ετοιμότητα για μάθηση και β. η σχολική ωριμότητα για το σχολείο.

Μέσα από την αναλυτική, κατά ενότητα, παρουσίαση των παραπάνω πτυχών επιχειρείται να τονιστεί και να κατανοηθεί επακριβώς η πολύπλευρη και σύνθετη σχέση μεταξύ των προϋποθέσεων μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, των ιδιαίτερων αναπτυξιακών χαρακτηριστικών του παιδιού της ηλικίας αυτής και του βαθμού της σχολικής ωριμότητας αυτού. Η κατάδειξη, η μελέτη και ο σεβασμός της παραπάνω πολύπλευρης σχέσης τονίζει εύστοχα την ιδιαίτερη σημασία της και συμβάλλει στην προσεκτική διαμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων που τίθενται ως προϋποθέσεις για την ομαλή μετάβαση από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας γίνεται η αναλυτική παρουσίαση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, η ανάλυση των δεδομένων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Παρουσιάζονται αναλυτικά και σε διαφορετικές ενότητες, οι αρχικές υποθέσεις και η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία καθώς και το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, η διαδικασία της έρευνας και οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά την πορεία και εφαρμογή της. Τα θέματα της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων επίσης διερευνώνται με αναφορά στη σύγχρονη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, στο δεύτερο ερευνητικό μέρος, επιχειρείται η καταγραφή των ατομικών και οικογενειακών χαρακτηριστικών ενός δείγματος συνολικά 102 νηπίων από διαφορετικά νηπιαγωγεία του νομού Αττικής και η αξιολόγηση της κοινωνικής σχολικής συμπεριφοράς αυτών καθώς και της συναισθηματικής τους συμπεριφοράς, των κινητικών τους ικανοτήτων, της προαναγνωστικής και της μαθηματικής τους ικανότητας.

Για την καλύτερη στατιστική ανάλυση, το πληροφοριακό υλικό ομαδοποιείται σε πέντε σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι κατατάσσονται στις αντίστοιχες κατηγορίες δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οργής και εχθρικότητας, θετικών συναισθημάτων και

κοινωνικότητας, αποφυγής και, τελευταία, φόβου, λύπης και απομόνωσης. Στη συνέχεια, το πληροφοριακό υλικό αναλύεται και εξάγεται ένα σχολικό προφίλ της πλειοψηφίας των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η συμμετοχή όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού νηπίων στην έρευνα, με ανάλογο αντιπροσωπευτικό αριθμό και από τα δύο φύλα - 102 συνολικά νήπια εκ των οποίων 46 αγόρια και 56 κορίτσια - , κρίθηκε απαραίτητη ώστε το προφίλ αυτό, να δίνει μια όχι γενικευμένη αλλά έστω ικανοποιητική σκιαγράφιση της πλήρωσης ή μη των προϋποθέσεων μετάβασης που θέτει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα κατά την εισαγωγή των νηπίων στο πρώτο έτος της δημοτικής εκπαίδευσης.

Οι παρατηρούμενες πολλαπλές δεξιότητες, τις οποίες φαίνεται να πληροί η πλειονότητα των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα, αναλύονται και εξετάζονται ως προς το βαθμό που καλύπτουν τις προϋποθέσεις μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό σχολείο αλλά και ως προς το βαθμό που συμβαδίζουν με τη φυσιολογική πορεία κατάκτησης της σχολικής ωριμότητας, όπως αυτή καθορίζεται από τη σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχολογία. Από τη συζήτηση αυτή προκύπτουν αβίαστα και οι συνθήκες που πρέπει να βελτιωθούν προκειμένου να εξασφαλιστεί μία συνεχής, συστηματική και ισότιμη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και πρωτοβάθμιου σχολείου.

Τέλος, με το πέρας του δεύτερου ερευνητικού μέρους και της συζήτησης των συμπερασμάτων, προτείνονται παιδαγωγικές απόψεις που προσβλέπουν στην βελτίωση των προϋποθέσεων μετάβασης στη δημοτική εκπαίδευση και στην αναβάθμιση των κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής ωριμότητας. Επίσης, συνεξετάζονται προσεκτικά τα πιθανά προβλήματα που ενδέχεται να ανακύψουν κατά την προσπάθεια υλοποίησης ενός μοντέλου συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Απαιτήσεις του σχολικού συστήματος

Οι αλλαγές στην καθημερινή ζωή του νηπίου, καθορίζουν με τρόπο ουσιαστικό την ψυχολογική προσαρμογή του στο σχολείο, την τάση δηλαδή και την ικανότητα που θα επιδείξει το νήπιο ώστε να εξοικειωθεί και να εναρμονιστεί δυναμικά και δημιουργικά προς κάθε αλλαγή του κοινωνικού και του πολιτιστικού του περιβάλλοντος (Κακαβούλης, 1991). Η ιδιαιτερότητα και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν όλες αυτές οι ψυχολογικές διεργασίες και αντιδράσεις του νηπίου στις κρίσιμες μεταβατικές φάσεις της ζωής του, όπως μεταξύ αυτών είναι και η εισαγωγή του στο νηπιαγωγείο και, αργότερα, στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, καθώς και η παιδαγωγική διαδικασία με την οποία υποβοηθείται το παιδί να ξεπεράσει τις ψυχολογικές, κοινωνικές και γνωστικές του δυσκολίες έχουν προσελκύσει την μελέτη και έρευνα της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης.

Παρά τις προσπάθειες των γονέων και των δασκάλων να εξομαλύνουν τις δυσκολίες προσαρμογής, η περίοδος αυτή προκαλεί μία ένταση στο παιδί, η οποία συνοδεύεται από εκδηλώσεις αμηχανίας, έντασης ή πλήξης, ανασφάλεια, αντικοινωνικότητα και κλείσιμο στον εαυτό και απαιτεί χρονικό διάστημα τουλάχιστον δύο έως και τεσσάρων μηνών πριν το παιδί κατορθώσει να πλησιάσει τους δείκτες συμπεριφοράς άλλων παιδιών που έχουν πλήρη εμπειρία της φοίτησης στο σχολείο (Hutt et al., 1989, Κακαβούλης, 1991). Συμπεριφορές όπως αυτή της παθητικής παρατήρησης των όσων συμβαίνουν γύρω του στο νέο σχολικό περιβάλλον και της αποφυγής του κοινωνικού, συντροφικού παιχνιδιού με τους συμμαθητές παρουσιάζονται στο παιδί κατά την είσοδό του στο σχολείο και φτάνουν σε υψηλό βαθμό κατά τη διάρκεια του πρώτου μήνα ενώ κατόπιν αρχίζουν να μειώνονται σταδιακά (Blatchford et al., 1982, Hutt et al., 1989). Είναι ευνόητο ότι κατά τους πρώτους αυτούς μήνες, η ψυχολογική προσαρμογή του κάθε παιδιού στο σχολείο παρουσιάζεται διαφοροποιημένη από παιδί σε παιδί και απαιτεί εξατομικευμένη παιδαγωγική διαδικασία.

Αξίζει να τονιστεί ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την διαδικασία προσαρμογής αναφέρονται τόσο στο φυσικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και είναι συχνά συνυφασμένες με τις υψηλές προσδοκίες του περιβάλλοντος του παιδιού για επιτυχία στο σχολείο. Προέρχονται δε κυρίως, από τις έντονες απαιτήσεις που θέτει το περιβάλλον αυτό, και ιδιαίτερα οι γονείς, για συναισθηματική,

κοινωνική, νοητική και φυσική ικανότητα προσαρμογής του παιδιού. Ως εκ τούτου, οι νέοι μαθητές της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου χρειάζονται πολύ κόπο και βιώνουν πολύ άγχος έως ότου να προσαρμοσθούν στις νέες απαιτητικές συνθήκες της μαθητικής τους ζωής (Μανούσης, 1986).

1.1. Χώρος σχολείου

Από τις πρώτες αλλαγές που παρατηρούνται είναι αυτή της διαφοροποίησης του περιβάλλοντα χώρου, η οποία, αν και είναι προφανής, απαιτεί τον απαραίτητο χρόνο προσαρμογής του νηπίου στα νέα περιβαλλοντικά δεδομένα και φαίνεται να έχει συνέπειες τόσο θετικές όσο και αρνητικές για τον πρωτοεισερχόμενο μαθητή. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα περισσότερα νηπιαγωγεία δεν γειτνιάζουν κτιριακά με τα Δημοτικά και, ως εκ τούτου, το περιβάλλον του Δημοτικού είναι τις περισσότερες φορές εντελώς καινούργιο για το νέο μαθητή της πρώτης τάξης. Φυσική συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι το παιδί, κατά την πρώτη μέρα στο σχολείο, να εισέρχεται «σε ένα τόπο ξένο για αυτό, με κάγκελα και σιδερόπορτες, σ' ανθρώπους άγνωστους, με κουδούνια και σφυρίχτρες, με γραμμές και παρατάξεις» (Νικολόπουλος, 1994, σελ. 24). Η ανωνυμία αυτή παραλληλίζεται εύστοχα από πολλούς παιδαγωγούς με την εμπειρία των στρατιωτικών κέντρων νεοσύλλεκτων. Το νήπιο πρέπει να αποχαιρετήσει για πάντα την ασφάλεια που συμβολικά του προσδίδει ο οικείος χώρος του νηπιαγωγείου με τα ζεστά χρώματα, τα ομήλικά του παιδιά και τους ενήλικες που είναι πιο πρόθυμοι να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του και να εισέλθει στο συχνά ψυχρό και τεράστιο κτίριο του δημοτικού σχολείου που κατακλύζεται από παιδιά μεγαλύτερα σε ηλικία και κατά πολύ δυνατότερα και από δάσκαλους που θέτουν εξαρχής όρια, απαιτήσεις και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και περιμένουν από τα παιδιά να ανταποκριθούν σε αυτές εύκολα και γρήγορα.

Ο μαθητής της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου αντιμετωπίζει πρωταρχικά μια νέα χωροταξική δομή που δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό του χώρο αλλά εκτείνεται και στον ιδιαίτερο χώρο του σπιτιού του. Εκεί διαμορφώνει το «γραφείο» του και νέους αποθηκευτικούς χώρους στο δωμάτιό του για τα τετράδια, τη σάκα και τον υπόλοιπο σχολικό του εξοπλισμό. Στο σχολικό περιβάλλον η νέα για τον πρωτοεισερχόμενο μαθητή χωροταξική δομή καθορίζεται από τη διάταξη και κατανομή των θέσεων της αίθουσας, το μικρό της εμβαδόν, τον εξοπλισμό και την επίπλωσή της που είναι συχνά μουντή και αυστηρή σε σχέση με τα φωτεινά χρώματα και τα χαρούμενα έπιπλα του νηπιαγωγείου. Η καινούργια αυτή πραγματικότητα περιορίζει σημαντικά το οπτικό

πεδίο και τις ελευθερίες του παιδιού και κάνει ιδιαίτερα δύσκολη την πολύωρη διαβίωσή του μέσα στην σχολική αίθουσα. Επιπρόσθετα, ο συνωστισμός στους χώρους του προαυλίου και του κυλικείου περιορίζει την πρωτοβουλία και την ανέμελη κίνηση στο χώρο για τους μικρούς μαθητές της πρώτης τάξης (Δήμου, 1983).

Από την άλλη πλευρά, ο ομαδικός τρόπος χρήσης σχολικών βοηθητικών χώρων όπως είναι η βιβλιοθήκη του σχολείου, το χημείο ή η αίθουσα μουσικής αποτελεί για πολλά παιδιά μια πρωτοφανή και ευχάριστη εμπειρία ιδιαίτερα όταν η χρήση των χώρων αυτών είναι καλά οργανωμένη και γίνεται με τρόπο ποιοτικό. Γεγονός παραμένει ότι οι μεταβολές του περιβάλλοντος θέτουν σε δοκιμασία μία σειρά από ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού και ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελούν προκλήσεις για το παιδί κατά το πέρασμα από την νηπιακή στη σχολική ζωή σε άλλες περιπτώσεις αποτελούν εμπόδια για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του.

1.2. Σχολικές απαιτήσεις

Ο τρόπος απασχόλησης του παιδιού στη νέα σχολική του ζωή υφίσταται επίσης σημαντικές αλλαγές. Ο μαθητής καλείται να εκτελέσει επίπονη και συγκεκριμένη εργασία με οργανωμένους στόχους απασχόλησης και δομημένο τρόπο αξιολόγησης. Κατά την αυστηρή αυτή αξιολόγηση ο μαθητής κρίνεται πάντα σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και αξιολογείται αποκλειστικά και μόνο από τα επιτεύγματά του, τα οποία δεν είναι πάντα «εξαιρετικά» (Πετρουλάκης, 1993). Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να είναι αγχωτική και επίπονη για τον μικρό μαθητή της πρώτης τάξης που δεν έχει συνηθίσει σε τέτοιους ρυθμούς και διαδικασίες. Από την άλλη πλευρά όμως μέσα από την αξιολόγηση των προσπαθειών του για συγκεκριμένο αντικείμενο και στόχο για πρώτη φορά χαίρεται όταν κερδίζει τον έπαινο ή επιτυγχάνει και δοκιμάζει τα πρωτόγνωρα αισθήματα του φόβου και της ανασφάλειας για την ενδεχόμενη αποτυχία του (Δήμου, 1983). Τα νέα συναισθηματικά αυτά βιώματα είναι πολύτιμα και βοηθούν το μαθητή να μάθει ότι δεν μπορεί πάντα να κερδίζει αλλά ούτε και να χάνει. Συμβάλλουν επίσης σημαντικά ώστε ο μικρός μαθητής του δημοτικού να σφυρηλατήσει τον χαρακτήρα του και να τονώσει την αυτοπεποίθησή του.

Οι νέες σχολικές συνθήκες επιβάλλουν μεταξύ άλλων και ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης, η οποία πραγματοποιείται με τρόπο οργανωμένο και όχι με τρόπο τυχαίο ή με ελεύθερη επιλογή του αντικειμένου της από το μαθητή όπως το παιδί συνήθιζε να μαθαίνει στο νηπιαγωγείο (Δήμου, 1983). Και στον τομέα αυτό ο δάσκαλος παίζει

ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της γλώσσας και έκφρασης του μικρού μαθητή καθώς αποτελεί για αυτόν γλωσσικό πρότυπο και μοντέλο. Ακούγοντας το δάσκαλό τους τα παιδιά μαθαίνουν σωστά γραμματικά μοντέλα, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και συνειδητοποιούν τη σημασία της διαφοροποίησης του τονισμού στην ομιλία και στην ανάγνωση για την καλύτερη έκφραση των συναισθημάτων τους (Curtis, 1989).

Από την άλλη πλευρά, η οργάνωση του περιεχομένου μάθησης και ο τρόπος διδασκαλίας, τα οποία επίσης διαφέρουν από αυτά του νηπιαγωγείου, είναι συχνά τόσο αυστηρά δομημένα που δεν επιτρέπουν στο δάσκαλο να τα προσαρμόζει κάθε φορά στο διαφορετικό επίπεδο και στους ατομικούς ρυθμούς κατανόησης των μαθητών του. Αντίθετα, το περιεχόμενο της σχολικής διδασκίας ύλης απευθύνεται περίπου στο επίπεδο του μέσου μαθητή και αδιαφορεί για τα κενά που προκαλεί σε μαθητές με εντονότερες μαθησιακές αποκλίσεις. Το νήπιο που εισέρχεται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου πρέπει να προσαρμοστεί γρήγορα στους επιβεβλημένους ρυθμούς μάθησης και να ξεπεράσει, συχνά χωρίς βοήθεια, ελλείψεις σε δεξιότητες και ικανότητες που το σχολικό σύστημα θέτει με τρόπο απόλυτο ως προϋποθέσεις επιτυχίας. Αν στο πρόβλημα της γρήγορης προσαρμογής του νηπίου στην οργανωμένη σχολική μονάδα που έχει ομοιόμορφο εσωτερικό πρόγραμμα λειτουργίας από την πρώτη ως και την έκτη τάξη του δημοτικού προστεθούν τα πρώτα προβλήματα ανάγνωσης, μαθηματικών και γραφής γίνεται φανερό ότι το νήπιο δέχεται μία επιβάρυνση δυσανάλογη της ηλικίας αλλά και της αντοχής του (Νικολόπουλος, 1994).

1.3. Κοινωνικές σχέσεις

Ένας άλλος τομέας δοκιμασίας είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μικρού μαθητή της πρώτης τάξης. Ο συναγωνισμός στην τάξη όσο κι αν είναι εποικοδομητικός είναι και συχνά δύσκολος. Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι διαμορφωμένες σε ένα επίπεδο ισότητας και συνεργασίας που δεν επιτρέπει παραβιάσεις αλλά ούτε και την ιδιαίτερη μεταχείριση του ενός μαθητή έναντι του άλλου από τον δάσκαλο. Κατά συνέπεια, οι παιδοκεντρικοί τρόποι επαφής και επικοινωνίας που ίσχυαν για το μαθητή έως τότε, τόσο στο χώρο του νηπιαγωγείου όσο και στον οικογενειακό του χώρο, παύουν να υφίστανται. Στο νέο σχολικό περιβάλλον ο πρωτοεισερχόμενος μαθητής δεν αποτελεί πια την κεντρική φυσιογνωμία, όπως συμβαίνει στο σπίτι του, και τα λάθη του δεν αντιμετωπίζονται με την ίδια ανοχή και υποχωρητικότητα. Και ενώ οι σχέσεις με τους συμμαθητές του ρυθμίζονται με ίσους όρους, η σχέση του προς το δάσκαλο γίνεται

ιδιαίτερα άνιση και μπορεί να αποτελέσει για το παιδί πηγή άγχους καθώς ο δάσκαλος είναι αυτός που βαθμολογεί, εξετάζει, τιμωρεί και μοιράζει επαίνους αλλά επίσης και αυτός που γνωρίζει περισσότερα, έχει καλύτερη εποπτεία και μεγαλύτερη ευχέρεια στο λόγο και τις κινήσεις του.

Μέσα στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών σχέσεων και συνθηκών που προκύπτουν από τη ζωή του δημοτικού σχολείου εντάσσεται και ο ανταγωνισμός στις παρέες, ο οποίος είναι εμφανής και έντονος. Το παιδί καλείται να αντεπεξέλθει με επιτυχία σε πολλούς και διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Ανάμεσα σε αυτούς και ο ρόλος του φύλου του, αρσενικού ή θηλυκού, ο οποίος σταδιακά μαθαίνεται και αρχίζει να διαφοροποιείται από αυτόν του αντίθετου φύλου. Οι συμπεριφορές διακρίνονται με την πάροδο του σχολικού χρόνου σε «αγορίστικες» και «κοριτσίστικες» και οι παρέες αργά αλλά σταθερά γίνονται ομόφυλες (Παρασκευόπουλος, 1989).

Το νέο κοινωνικό περιβάλλον, όπως διαμορφώνεται, είναι περίπλοκο και αναγκάζει σε συμμόρφωση και συχνή συνεργασία με τα άλλα παιδιά αλλά και το δάσκαλο, ο οποίος, ως μία καινούργια, επιβλητική φυσιογνωμία, συνδέεται με το παιδί από τη στιγμή που αυτό εισέρχεται στο σχολείο και παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην προστασία και την καθοδήγησή του. Το νέο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου επίσης ενθαρρύνει το παιδί για αυτονομία και ανεξαρτητοποίηση. Μέσα από τις σχολικές διαδικασίες και τους κανόνες, το παιδί μαθαίνει να αναλαμβάνει τις ευθύνες του, να δίνει εξηγήσεις για τη διαγωγή του, να εκφράζει ελεύθερα τις σκέψεις του και να υποστηρίζει τις πράξεις του.

Ο δάσκαλος ή η δασκάλα με το παιδαγωγικό τους έργο συνεισφέρουν κατά πολύ ώστε το σχολείο να γίνει για το παιδί πηγή έμπνευσης, δημιουργίας και αυτονομίας αντί για εστία συγκρούσεων, εντάσεων και δυσπροσαρμογής. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το παιδί είναι ανώριμο, ευέξαπτο ή υπερπροστατευμένο από την οικογένειά του ή στις περιπτώσεις που εμφανίζει τάσεις επιθετικότητας, μέσα και έξω από την ομάδα, δειλίας, απομόνωσης ή υπερευαισθησίας, ο κατάλληλος χειρισμός των δασκάλων μπορεί να είναι σωτήριος για να αποφευχθούν σοβαρότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα και να ξεπεραστεί η αρχική φάση δυσπροσαρμογής (Πετρουλάκης, 1993).

1.4. Η γλώσσα του παιδιού

Η γλώσσα του παιδιού είναι άλλος ένας τομέας που τροποποιείται με την είσοδο στο σχολείο και δέχεται διάφορους περιορισμούς έκφρασης. Αυτό είναι επόμενο καθώς στο δημοτικό οι απαιτήσεις για ορθή έκφραση και γλωσσική επικοινωνία γίνονται

μεγαλύτερες, οι αναγνωστικές ικανότητες καλλιεργούνται και τα κείμενα καθώς και οι μαθητικές εργασίες διορθώνονται για τη σαφή και ορθή διατύπωση των περιεχομένων τους. Ωστόσο, ο γλωσσικός κώδικας του σχολείου είναι συχνότατα πολύ διαφορετικός από αυτόν που το παιδί χρησιμοποιεί στο σπίτι και η διάσταση αυτή αιτιολογεί τα φαινόμενα σχολικής αποτυχίας που συχνά παρουσιάζουν τα παιδιά κατώτερων κοινωνικών τάξεων όπως φαίνεται από πλήθος ερευνητικών μελετών (Νασιάκου, 1977, Μυλωνάς, 1982, Παπακωνσταντίνου, 1986).

1.5. Η κοινωνική προέλευση

Η κοινωνική προέλευση έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει ένα σύνολο από στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη γνώση, την παιδεία και τον εκπαιδευτικό θεσμό του σχολείου που διαφέρουν έντονα από την μία κοινωνική τάξη στην άλλη και αφορούν πλήθος μικρά και μεγάλα θέματα (Φραγκουδάκη, 1985). Ως εκ τούτου, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων που παρακολουθούν υποχρεωτικά το σχολείο έχουν να αντιμετωπίσουν εκτός από τη γλωσσική προσαρμογή τους στην καθιερωμένη σχολική έκφραση και μία σειρά από νέους μηχανισμούς θεώρησης των σχολικών συνθηκών (Bernstein, 1970).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ψυχολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις μετάβασης στο δημοτικό σχολείο: Έννοια και οριοθέτηση της ηλικίας μετάβασης

Η επιτυχημένη είσοδος του νηπίου στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου προϋποθέτει την πλήρωση κάποιων αναγκαίων και απαραίτητων χαρακτηριστικών που αναφέρονται τόσο σε ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή όσο και στην οργανωτική και παιδαγωγική προετοιμασία του σχολείου προκειμένου να καλύπτει τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

2.1. Τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή

Αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, που από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας φαίνονται να αποτελούν όρους απαραίτους για την μετάβαση του από τη νηπιακή στη δημοτική εκπαίδευση, αυτά επικεντρώνονται σε ορισμένα αναπτυξιακά γνωρίσματα της ηλικίας μετάβασης και συμπεριλαμβάνουν αναλυτικά όλους τους τομείς ανάπτυξης του νηπίου, δηλαδή, τόσο τον ψυχοκινητικό όσο και τον νοητικό, τον γλωσσικό αλλά και τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα ανάπτυξης. Τα γνωρίσματα δε αυτά, χρήζουν ιδιαίτερης ανάλυσης καθώς το παιδί, στην ηλικία μετάβασης που εξετάζουμε, οδεύει με βήματα σταθερά προς την πρώτη παιδική ηλικία και πολλά στοιχεία της σωματικής και νοητικής του ανάπτυξης καθώς και της κοινωνικής του συμπεριφοράς τείνουν να ωριμάσουν και, ανάλογα με την σταδιακή τους εξέλιξη, να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν την προσαρμογή στη νέα σχολική ζωή.

2.2. Η ηλικία για την επιτυχημένη εισαγωγή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο

Ωστόσο, πέραν των ατομικών αυτών προϋποθέσεων, που συνήθως αναγνωρίζονται με την μορφή αναπτυξιακών χαρακτηριστικών, η περίοδος της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα ακόμα ζήτημα προς εξέταση και πολλές εκπαιδευτικές έρευνες, τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό, έχουν επικεντρωθεί γύρω από την ηλικία που συντελείται η απαραίτητη για την επιτυχημένη εισαγωγή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο βιολογική και ψυχολογική του ωρίμαση. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών αποδεικνύουν ότι η χρονολογική ομοιομορφία που, προς στιγμήν στη χώρα μας, εξασφαλίζει το μέτρο και το βασικό κριτήριο εισόδου στο δημοτικό είναι σχετική και ότι η μαθησιακή απόδοση του μαθητή εξαρτάται και από παράγοντες που είναι

ανεξάρτητοι από την ηλικία όπως είναι οι πρώιμες εμπειρίες και τα κίνητρα του παιδιού και που χρειάζεται να συνεξετάζονται κατά την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό.

Παρά ταύτα, η μετάθεση του ορίου ηλικίας για την εγγραφή στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου από τα πεντέμισι στα εξίμισι χρόνια κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό μέτρο καθώς ερευνητικά αποδεικνύεται ότι το παιδί των πέντε ετών και έξι μηνών δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα ως προς την κινητική του ωριμότητα, δεν έχει κατακτήσει τα φυσιολογικά όρια οπτικής οξύτητας που είναι απαραίτητα για την παρακολούθηση του σχολείου και δεν έχει την εγκεφαλική ανάπτυξη που απαιτείται για την εκμάθηση της ανάγνωσης ούτε και την άνεση στις λειτουργίες της άρθρωσης και της πλευρίωσης που απαιτείται για να αποφευχθούν προβλήματα προσανατολισμού, οπτικής αντίληψης, οπτικής μνήμης, ακουστικής μνήμης και προφορικής έκφρασης, τα οποία στη συνέχεια μεταφράζονται σε μαθησιακά προβλήματα (Ματσαγγούρας, 1997). Ως εκ τούτου, κρίνεται ότι το παιδί στην ηλικία αυτή είναι ανώριμο για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου και το όριο μετάβασης στη δημοτική εκπαίδευση μετατίθεται κατά έξι μήνες. Έτσι, και στη χώρα μας, με βάση το νόμο 2327/95, αποφασίζεται τα παιδιά που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου τα έξι έτη να εγγράφονται τον προηγούμενο Σεπτέμβριο, στην πρώτη τάξη του δημοτικού.

2.3. Τα κίνητρα

Τα κίνητρα, με την έννοια της *παρακίνησης* των μαθητών για μάθηση και της αύξησης του επιπέδου δραστηριότητάς τους, η *παρώθηση* των μαθητών, με την έννοια της ενθάρρυνσης αυτών για ανακάλυψη της νέας γνώσης και της έμμεσης καθοδήγησης τους μέσα από αυτήν, αποτελούν επίσης πολύ σημαντικές ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις που συμπληρώνουν την επιτυχημένη ένταξη των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η χρησιμοποίηση κινήτρων για την επίτευξη ορισμένων σκοπών στην περιοχή της αγωγής αποτελούν στοιχεία που συναντάμε σε κάθε ιστορική περίοδο της παιδαγωγικής και δεν πρέπει διόλου να υποτιμούνται καθώς η μεγάλη σπουδαιότητά τους αναγνωρίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχολογία, κατά το χρονικό διάστημα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, που πλέον πραγματοποιείται περίπου στα εξίμισι χρόνια του παιδιού, ο μικρός μαθητής βρίσκεται στο μεταίχμιο δύο διαφορετικών αναπτυξιακών περιόδων. Αφήνει πίσω του τη νηπιακή ή προσχολική ηλικία, η οποία διαρκεί από το τρίτο έως και το πέμπτο ή και το έκτο έτος της ζωής του,

και μπαίνει στην παιδική ή σχολική ηλικία, η οποία ξεκινά από εκεί που τελειώνει η νηπιακή και εκτείνεται έως και την ηλικία που το άτομο κρίνεται σεξουαλικά ώριμο, κάτι που συμβαίνει γύρω στο ενδέκατο έτος για τα κορίτσια και στο δέκατο τρίτο έτος για τα αγόρια (Παρασκευόπουλος, 1987). Η χρονική αυτή περίοδος περίπου συμπίπτει με την εισαγωγή του μαθητή στην μέση εκπαίδευση.

Ανάμεσα στα δύο αυτά χρονικά ορόσημα πραγματοποιείται μία πλούσια εξέλιξη με αποτέλεσμα το παιδί που έχει κατά τη νηπιακή ηλικία επιδιώξει και κατακτήσει την αυτονομία και την αυτάρκειά του να είναι τώρα σε θέση να επιδοθεί στη συστηματική εργασία και μάθηση, να απολαύσει τις ομάδες των συνομηλίκων, να λειτουργήσει πιο συνειδητά βασισμένο στις γνώσεις και τη λογική του, να επιδείξει φιλοπονία αλλά και σταθερότητα και σωματική υγεία.

Η σωματική ανάπτυξη του νεοεισερχόμενου στο δημοτικό σχολείο μαθητή συγκρινόμενη με τους ταχείς ρυθμούς ανάπτυξης της νηπιακής ηλικίας γίνεται τώρα πιο αργή και σημειώνει μεταβολές περισσότερο ποιοτικές παρά ποσοτικές. Η σωματική αύξηση ως προς το βάρος και ύψος του παιδιού ίσως να μην είναι πλέον ραγδαία αλλά δίνει τη θέση της στον μεγαλύτερο έλεγχο των μερών του σώματος, στην ανάπτυξη της κινητικότητας και στην σταθεροποίηση, ισχυροποίηση και χάρη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων του μικρού μαθητή.

Νοητικά, το παιδί κατά την χρονική αυτή περίοδο σκέφτεται και πράττει σύμφωνα με τη λογική επεξεργασία των δεδομένων, στο μέτρο που του επιτρέπει βέβαια η δική του λογική, και όχι με τρόπο διαισθητικό όπως γινόταν στη νηπιακή ηλικία. Ο χώρος του δημοτικού σχολείου με τις αυξημένες υποχρεώσεις, την καλλιέργεια της ατομικότητας και την ανάληψη της υπευθυνότητας από το κάθε παιδί για τις πράξεις του συμβάλλει σημαντικά στο να εγκαταλείψει ο μικρός μαθητής τον εγωκεντρισμό της νηπιακής ηλικίας και να ενστερνιστεί σταδιακά έναν άλλο τρόπο σκέψης και δράσης όπου όλοι είναι ίσοι απέναντι στο σχολείο και το δάσκαλο και έχουν τη δυνατότητα της επιτυχίας αλλά και την μερίδα της αποτυχίας με τρόπο δίκαιο και σύμφωνο προς την ατομική τους προσπάθεια. Μπροστά στο παιδί τώρα «προβάλλει ένα κοινό σχολικό πρόγραμμα, το οποίο θα αποτελέσει και κοινό μέτρο σύγκρισης με τους άλλους» (Παρασκευόπουλος, 1987, τόμος 3, σελ. 12).

Η εγκατάλειψη της εγωκεντρικής σκέψης βρίσκει αντίκρισμα και στην συναισθηματική και κοινωνική ζωή του παιδιού. Ο κύκλος των ενδιαφερόντων του αυξάνεται και εκτείνεται και πέραν του εαυτού του και στους συνομηλίκους του. Επιδιώκει να ενταχθεί στις παρέες τους και αναζητά την αποδοχή τους επιδεικνύοντας

ταυτόχρονα τάσεις ανεξαρτητοποίησης από το στενό οικογενειακό του κύκλο. Παράλληλα κατανοεί και ενστερνίζεται τις έννοιες της φιλοπονίας, της φιλίας, της αγάπης και συναισθάνεται τους άλλους. Μοιράζεται δηλαδή την έννοια του «μαζί» και εγκαταλείπει πιο πρόθυμα την προσωπική του ικανοποίηση για να μπει στη θέση του άλλου. Με την εξέλιξή του και στον τομέα της ηθικότητας, το παιδί που εισέρχεται στη σχολική ζωή αρχίζει να δίνει έμφαση στην πρόθεση κάθε πράξης αντί να θεωρεί τους ηθικούς κανόνες οριστικούς και αμετάβλητους, στάση που χαρακτηρίζει το στάδιο του ηθικού ρεαλισμού της νηπιακής ηλικίας. Αντίθετα το παιδί της σχολικής ηλικίας ενδιαφέρεται για την επιβολή δίκαιων κανόνων και ηθικής τάξης μέσα στη μικρή κοινότητα του σπιτιού, της γειτονιάς και του σχολείου του (Φράγκος, 1994, Flanagan, 1995).

Στα πλαίσια της κοινωνικής του ανάπτυξης, το παιδί της σχολικής ηλικίας κατανοεί σταδιακά και τον κοινωνικό ρόλο του φύλου του και αναλαμβάνει ευθύνες και πρωτοβουλίες που ανταποκρίνονται στο ρόλο αυτό και ξεπερνούν τα στενά όρια του εαυτού. Τέλος, ο μικρός νεοεισερχόμενος στην πρώτη τάξη του δημοτικού μαθητής, σταδιακά αποδέχεται τον τρόπο που λειτουργεί το νέο σχολικό σύστημα και επιδεικνύει προθυμία και ζήλο ώστε να αποκτήσει τις βασικές σχολικές γνώσεις και δεξιότητες. Ενδιαφέρεται να προάγει περαιτέρω τις γνωστικές του λειτουργίες και να παράξει επιτυχημένο ατομικό έργο που θα αναγνωριστεί από την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

2.4. Σωματικά χαρακτηριστικά

Εισερχόμενος στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ο μαθητής θεωρείται ότι έχει επιτυχώς κατακτήσει μία σειρά από ψυχοκινητικές ικανότητες που βοηθούν να γνωρίσει και να ελέγξει το σώμα του και να συγκροτήσει την προσωπικότητά του. Οι ψυχοκινητικές αυτές ικανότητες αποτελούν ουσιαστικά τα βασικά κριτήρια και ταυτίζονται με τις προϋποθέσεις για επιτυχή μετάβαση του κάθε μαθητή από την εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου σε αυτήν του δημοτικού σχολείου. Μαρτυρούν δε ότι ο μαθητής έχει κατακτήσει συνολικά το γνωστικό σχήμα του σώματός του, το οποίο ταυτίζεται με «την νοητική εικόνα που δημιουργεί το άτομο για το ίδιο του το σώμα και ταυτόχρονα τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης του σώματός του σε σχέση πάντοτε με το περιβάλλον» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1990, σελ. 24).

Στο νηπιαγωγείο το αναλυτικό πρόγραμμα με συγκεκριμένες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας εμπεριέχει μία σειρά από δραστηριότητες ψυχοκινητικής αγωγής

που κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους με σκοπό να εδραιώσουν και να επιτύχουν την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανάπτυξη των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού. Ευνόητο είναι ότι όλες οι οργανωμένες δραστηριότητες χρειάζεται να διέπονται από τον απαιτούμενο σεβασμό στις ατομικές διαφορές και στις ξεχωριστές ικανότητες του κάθε μικρού μαθητή. Η οικοδόμηση της καλής σχέσης του παιδιού με το σώμα του, και κατ' επέκταση με τον εαυτό του, γίνεται μέσα από δραστηριότητες που το βοηθούν στην προσπάθειά του να επιτύχει προσωπική αντίληψη και οργάνωση του χώρου και του χρόνου, συντονισμό και αρμονία στις κινήσεις του, έλεγχο των ενεργειών του και ορθή πρόβλεψη και εκτίμηση του αποτελέσματος αυτών. Οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν στην κατάκτηση του αυτοέλεγχου από το παιδί, της αυτοκυριαρχίας του και τελικά της απαραίτητης αυτοπεποίθησης που θα το βοηθήσει να αγαπήσει το σώμα του με τις δυνατότητες και ιδιαιτερότητές του και να επικοινωνήσει καλύτερα με τα πρόσωπα του στενού του περιβάλλοντος.

Έτσι, με την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο το παιδί έχει πλέον δοκιμάσει μία σειρά από δραστηριότητες που του επέτρεψαν να βιώσει το σώμα του μέσα από την ελεύθερη και οργανωμένη κίνηση στο χώρο, την απευθείας μίμηση κάποιου προτύπου αλλά και την εκ των υστέρων μίμηση με αναπαράσταση σημαντικών καθημερινών καταστάσεων. Παράλληλα, με την προσφορά του κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, το παιδί έχει προχωρήσει σε ελεύθερη προσωπική διερεύνηση και δημιουργικότητα και έχει ενθαρρυνθεί να αναπτύξει πρωτοβουλία και επινοητικότητα όσον αφορά στην άσκηση του σώματός του και στην ανάπτυξη της κινητικότητάς του για καλύτερη γνωριμία με τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει. Οι παραπάνω δραστηριότητες βοήθησαν το παιδί της νηπιακής ηλικίας να ελέγξει τα μέλη του σώματός του που έβλεπε να αναπτύσσονται γρήγορα και να απαιτούν ιδιαίτερο συντονισμό.

Με την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, δηλαδή από τον έκτο ή και έβδομο χρόνο της ζωής του παιδιού, τα σωματομετρικά δεδομένα αλλάζουν. Αισθητή ανάκαμψη παρατηρείται στο ρυθμό της αύξησης βάρους και ύψους και ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της σχολικής ηλικίας συντελείται η επεξεργασία της απότομης αύξησης της προηγούμενης περιόδου. Οι κινήσεις του παιδιού τώρα αποκτούν τον ιδιαίτερο συντονισμό, τον απόλυτο έλεγχο και την χάρη που τους έλειπε στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Οι ατομικές διαφορές στις σωματικές διαστάσεις ανάμεσα σε παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας είναι πολλές φορές τεράστιες και οφείλονται τόσο σε βιολογικούς όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ωστόσο με την συνεκτίμηση των συνυπόλογων παραγόντων τις περισσότερες φορές θεωρούνται φυσιολογικές. Η

επίδραση κυρίως των περιβαλλοντικών παραγόντων μπορεί να είναι καθοριστική για την παρακώλυση ή την ενεργοποίηση της σωματικής ανάπτυξης. Από το έκτο έτος ο σωματότυπος του κάθε παιδιού είναι σαφής καθώς και το μέγεθος των τελικών διαστάσεων του σώματός του. Στις αρχές της σχολικής ηλικίας τα άκρα του σώματος αναπτύσσονται σχετικά γρήγορα και το πάχος της νηπιακής ηλικίας μειώνεται και κατανέμεται σε περισσότερα μέρη του σώματος.

Η αρμονική σωματική ανάπτυξη του παιδιού της σχολικής ηλικίας, που φέρει γενικά τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αποτελεί ουσιαστικά και δείκτη της ισορροπημένης νοητικής ανάπτυξής του. Κατά καιρούς έχουν βρεθεί θετικοί δείκτες συνάφειας μεταξύ του αναστήματος του μαθητή και του νοητικού του πηλίκου, του περιγράμματος του σώματος του μαθητή και του βαθμού της σχολικής του ωριμότητας και επίδοσης καθώς και μεταξύ του βαθμού ελέγχου της αισθησιοκινητικής συμπεριφοράς του μαθητή και του γνωστικού του τύπου, του τρόπου δηλαδή που αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τα εξωτερικά προσλαμβανόμενα ερεθίσματα. Σύμφωνα με την τελευταία αυτή διαπίστωση το κινητικό παιδί είναι τύπος παρορμητικός ενώ το παιδί που έχει την ικανότητα να αναστέλλει τις κινητικές του αντιδράσεις είναι τύπος διασκεπτικός (Παρασκευόπουλος, 1987).

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη του μαθητή της πρώτης τάξης, η οποία εντάσσεται στις παραμέτρους της σωματικής του ανάπτυξης, αξιολογείται από την δυνατότητα πολλαπλού και διαφοροποιημένου κινητικού ελέγχου και γίνεται πλέον εξειδικευμένη και σκόπιμη. Με την διαμόρφωση των συμμετρικότερων νέων αναλογιών του το παιδί του δημοτικού βοηθάται ώστε να παρουσιάσει σταθερότητα και χάρη στις κινήσεις του, ισχύ και καλό συντονισμό στην χρήση των μερών του σώματός του. Η σκόπιμη κινητική του συμπεριφορά, άλλως γνωστή και ως ψυχοκινητικότητα, προκαλείται και οργανώνεται από προηγμένους ψυχικούς μηχανισμούς. Στο νηπιαγωγείο λοιπόν, με τις πολλαπλές δραστηριότητες ψυχοκινητικής αγωγής το παιδί δεν γύμνασε απλώς το σώμα του αλλά στηριζόμενο τόσο στις γνωστικές του λειτουργίες όσο και στη συναισθηματικότητά του μπόρεσε σε πρώτο και ουσιαστικό βαθμό να κατανοήσει και να καλλιεργήσει την ανθρώπινη του υπόσταση σε όλο το εύρος της (Τζώρτζη, 1999).

Πέρα από την οικοδόμηση του σωματικού του σχήματος με την ελεύθερη και οργανωμένη κίνηση στο χώρο, την αναπαράσταση βιωμένων καταστάσεων, τις δραστηριότητες χαλάρωσης και διαφοροποίησης των κινήσεων του, οι δραστηριότητες διαχωρισμού και ισόρροπης ανάπτυξης των δύο πλευρών του αλλά και η συνειδητοποίηση των εννοιών «δεξιά» και «αριστερά» βοήθησαν το παιδί να

κατακτήσει την ικανότητα της αμφιπλευρικότητας του σώματός του, να αντιληφθεί τη συμμετρία του και την υπεροχή επιδεξιότητας, δύναμης και αντανεκλαστικών της «δυνατής» του πλευράς. Μπόρεσε λοιπόν να προσανατολίζεται στο χώρο με βάση το σώμα του και εντόπισε τη θέση του μέσα σε αυτόν (DeMeur & Staes, 1990). Παράλληλα, κατανόησε ευρύτερες πτυχές της έννοιας του χώρου όπως η μετατόπιση και η ικανότητα για μετακίνηση σε αυτόν, η κατάληψη του χώρου και η κατανόηση των χωρικών σχέσεων και προσδιορισμών όπως οι έννοιες του «πάνω», «κάτω», «δίπλα» και άλλες. Μέσα από τις οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες κατέκτησε την αφηρημένη και δυσκατανόητη έννοια του χρόνου, αντιλήφθηκε τον επαναληπτικό κύκλο χρονικών περιόδων όπως η ημέρα, το έτος, η εβδομάδα, κατανόησε την δυνατότητα της χρονικής σειράς, της χρονικής διαδοχής και της διάρκειας των χρονικών διαστημάτων. Μέσα από την μουσική του αγωγή, το χορό, τις ρυθμικές μετακινήσεις του σώματός του στο χώρο κατέκτησε και την έννοια του ρυθμού που στη μουσική χωρίζεται σε χρόνους και είναι αλληλένδετη με την έννοια του χρόνου.

Η καλλιέργεια των παραπάνω ψυχοκινητικών ικανοτήτων του νηπίου σε όλο της το φάσμα θέτει τις βάσεις για την ομαλή ένταξη του μαθητή στο δημοτικό και, επομένως, η σημασία της και η συμβολή της στην σωματική αλλά και πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη και ισορροπία του παιδιού δεν μπορεί με κανένα τρόπο να παραγνωρισθεί. Αντιθέτως, αξιοποιείται δημιουργικά από τις νέες σχολικές δραστηριότητες που μοιάζουν τελείως διαφορετικές για το παιδί και όμως απαιτούν την άριστη ψυχοκινητική του αγωγή όπως η γραφή, η ανάγνωση, το σχέδιο, η εκμάθηση μουσικού οργάνου, η συμμετοχή σε χορευτικές και θεατρικές ομάδες και πολλές άλλες οργανωμένες δραστηριότητες του δημοτικού σχολείου που συχνά φαίνονται σε γονείς και παιδιά εντελώς καινούργιες και περισσότερο απαιτητικές.

Επιπλέον, οι κινητικές δεξιότητες του παιδιού, χαρακτηριστικός δείκτης της ψυχοκινητικής του ανάπτυξης, οι οποίες έχουν ήδη καλλιεργηθεί στο νηπιαγωγείο, όπως το τρέξιμο, το πήδημα, το βάδισμα, οι ελεύθερες και οργανωμένες κινήσεις στο χώρο προς διάφορες κατευθύνσεις και με αυξομειώσεις της έντασης της κίνησης καθώς και ο συντονισμός πετάγματος και πιασίματος αντικειμένων, αξιοποιούνται τώρα στα ομαδικά παιχνίδια του δημοτικού. Οι παραπάνω μετατοπίσεις που υποβοηθούν την ανάπτυξη του μυϊκού τόνου, την καλή στάση του σώματος, τον έλεγχο της αναπνοής και της χαλάρωσης, και την διαφοροποίηση των μελών του σώματος του παιδιού επίσης αποδεικνύονται πολύ χρήσιμες και για τις σχολικές δραστηριότητες που απαιτούν λεπτό κινητικό συντονισμό καθώς και καλό οπτικοκινητικό συντονισμό όπως είναι η

ζωγραφική, η χειροτεχνία, η εκμάθηση μουσικών οργάνων αλλά κυρίως η γραφή που ξεκινά συστηματικά από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού σχολείου.

Στο χτίσιμο των πλούσιων ψυχοκινητικών εμπειριών του παιδιού ενισχυτικό ρόλο έχει και η πολύπλευρη και σωστή χρήση των υλικών της ψυχοκινητικής αγωγής καθώς και η εξερεύνηση των ιδιοτήτων τους. Τα υλικά των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων που διαθέτει και χρησιμοποιεί το νηπιαγωγείο χρειάζεται να είναι ελκυστικά, νεωτεριστικά, να έχουν πολλαπλές λειτουργίες και να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού που τα χρησιμοποιεί (Didriche, 1990). Στη σωστή τους ποσότητα, ποιότητα και είδος τα υλικά ψυχοκινητικής αγωγής μπορούν να εμπλουτίσουν τα ερεθίσματα των νηπίων για κίνηση, να προκαλέσουν ερεθίσματα δράσης και αντίδρασης, να αυξήσουν την ετοιμότητα των νηπίων, να διεγείρουν τη φαντασία τους, να προκαλέσουν νέες και πρωτότυπες ιδέες, να προωθήσουν την προσωπική τους έκφραση, να χρησιμοποιηθούν συμβολικά για δραματικό παιχνίδι, να ενθαρρύνουν τα νήπια για κατασκευή αλλά και καταστροφή αντικειμένων και, τελικά, να καλλιεργήσουν πολύπλευρες νοητικές διεργασίες και να προσφέρουν στο παιδί εμπειρίες που αυξάνουν την κατοπινή σχολική και ευρύτερη επιτυχία του στις νοητικές ικανότητες (Ζωγράφου-Τσαντάκη, 1999). Είναι ευνόητο ότι όταν λείπουν οι ιδιότητες αυτές από τα υλικά που διαθέτουν πολλά σύγχρονα νηπιαγωγεία στη χώρα μας, η ενασχόληση των παιδιών με ψυχοκινητικές δραστηριότητες γίνεται ανιαρή και η καλή μελλοντική τους προσαρμογή στις νέες απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου δυσχεραίνεται.

Εξετάζοντας όλες τις παραπάνω παραμέτρους γίνεται φανερό ότι η καλά οργανωμένη, ποιοτική και πολύπλευρη ψυχοκινητική αγωγή του παιδιού που αρχικά εφαρμόστηκε στο χώρο του νηπιαγωγείου αποτελεί παιδαγωγική αναγκαιότητα αφού φαίνεται να οριοθετεί την σωστή κατοπινή σχολική εξέλιξή του. Η παιδική ανάπτυξη στον ψυχοκινητικό τομέα, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την νευρολογική ωριμότητα του παιδιού έχει άμεση σχέση με τη γενικότερη νευρολογική του ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό διάφορες μορφές μαθησιακών δυσκολιών όπως δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής ή της ομιλίας είναι συχνά εμφανείς από την νηπιακή ήδη ηλικία καθώς συνοδεύονται από ανεπάρκειες στον ψυχοκινητικό τομέα. Ειδικές κλίμακες ελέγχου της καλής λειτουργίας των αισθητήριων οργάνων, της οπτικοκινητικής αντίληψης και άλλων σωματικών λειτουργιών που σχετίζονται με την ψυχοκινητική ικανότητα είναι σήμερα ικανές να βοηθήσουν στην έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία των ψυχοκινητικών ανεπαρειών του παιδιού.

2.5. Νοητική ανάπτυξη, αντίληψη και γλώσσα

Ο όρος νοητική ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία αναφέρεται στις μεταβολές που συμβαίνουν τη χρονική αυτή περίοδο στις γνωστικές ικανότητες του παιδιού και στην ευρύτερη λειτουργία της νόησης. Νόηση και νοητικές ικανότητες μαζί συνθέτουν «ψυχολογικές λειτουργίες με τις οποίες το παιδί αποκτά γνώση των προσώπων και των πραγμάτων γύρω του, γνώση του κόσμου» (Παρασκευόπουλος, 1987, τόμ.3, σελ. 40).

Η γνωστική ανάπτυξη στο στάδιο αυτό αναφέρεται στο αυξημένο εύρος των διανοητικών και πνευματικών λειτουργιών του παιδιού και λαμβάνει χώρα καθώς το άτομο σταδιακά ωριμάζει. Ο εγκέφαλος, που αποτελεί το κέντρο κάθε γνωστικής λειτουργίας, αποθηκεύει με τρόπο μοναδικό και επεξεργάζεται πληροφορίες που έχουν αποκτηθεί μέσα από τις πέντε αισθητηριακές οδούς της όρασης, της ακοής, της αφής, της γεύσης και της όσφρησης. Η εντυπωσιακή αυτή εγκεφαλική λειτουργία προκάλεσε τέτοια αίσθηση όταν πρωτοανακαλύφθηκε ώστε αρκετοί παλαιότεροι ερευνητές να παρομοιάζουν τον εγκέφαλο με ένα γιγαντιαίο ηλεκτρονικό υπολογιστή. Σήμερα όμως γνωρίζουμε με βεβαιότητα ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος παράγει γνωστικά σχήματα τέτοιου αριθμού και ποιότητας που ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν μπορεί καν να προσεγγίσει (Hilderbrand, 1990).

Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού που αφήνει πίσω του τη νηπιακή ηλικία φέρει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σύμφωνα με την συστηματική κατηγοριοποίηση των νοητικών λειτουργιών που πρώτος συνέλαβε ο Ελβετός γενετικός ψυχολόγος και παιδαγωγός Jean Piaget και η οποία είναι σήμερα ευρύτερα αποδεκτή από την επιστήμη της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Jean Piaget, 1950).

Σύμφωνα λοιπόν με την Πιαζετιανή διάκριση, η οποία μέχρι σήμερα μας έχει δώσει την πιο ολοκληρωμένη θεωρία για την αναπτυξιακή πορεία της νόησης, τα γνωστικά σχήματα της βρεφικής ηλικίας που ήταν αποκλειστικά αισθησιοκινητικά, στηρίζονταν δηλαδή μόνο στις πέντε αισθήσεις και στα άμεσα αντιληπτικά δεδομένα που προσλαμβάνονταν από αυτές, στα μισά του πρώτου έως και το τέλος του δεύτερου περιόδου έτους αποκτούν συμβολική λειτουργία. Στη χρονική αυτή περίοδο, που συμπίπτει με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και τη χρήση των πρώτων κανονικών λέξεων, το παιδί βοηθάται να αντιστοιχίσει αντικείμενα και συμβάντα του περιβάλλοντός του με εσωτερικά σύμβολα που κωδικοποιούνται και εκφράζονται πια μέσα από τις λέξεις. Το βρέφος αποκτά την εσωτερική αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου μέσα από εσωτερικές πνευματικές εικόνες, τις παραστάσεις.

Η λειτουργία αυτή σηματοδοτεί και την έναρξη της προσυλλογιστικής περιόδου που διαρκεί από το τρίτο έως και το έκτο περίπου έτος της ζωής του παιδιού και χρονικά συμπίπτει με την προσχολική ή νηπιακή ηλικία. Στο διάστημα αυτό της νηπιακής ζωής δεν υπάρχει για το παιδί λογική νοητική πράξη τουλάχιστον όπως η λογική ορίζεται στον κόσμο των ενηλίκων. Στις δύο υποπεριόδους της προσυλλογιστικής περιόδου, την προεγνωσιολογική που διαρκεί στο τρίτο και τέταρτο έτος της ζωής του παιδιού και τη διαισθητική που ακολουθεί από το πέμπτο έως και το έκτο έτος μάλλον ολοκληρώνεται η επεξεργασία και σταθεροποίηση των νοητικών παραστάσεων παρά λαμβάνουν χώρα οι λογικές νοητικές πράξεις. Αυτές θα εμφανιστούν γύρω στο έβδομο έτος της ζωής του παιδιού που είναι περίπου η ηλικία μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση.

Μέχρι τη στιγμή αυτή η γλώσσα, ένα από τα πολυπλοκότερα οργανωμένα συστήματα διαφοροποιημένων σημάτων διαδραματίζει με την εμφάνισή της αποφασιστικό ρόλο στην ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης του νηπίου. Με τη βοήθεια της ανακλητικής μνήμης που βοηθά στην ανάπλαση συμπεριφορών και παραστάσεων χωρίς την παρουσία του αρχικού γεγονότος και με το συμβολικό παιχνίδι το παιδί θα μπορέσει έως και τη στιγμή της εισόδου του στο δημοτικό σχολείο να καλλιεργήσει τη συμβολική λειτουργία.

Το νηπιαγωγείο, με το δραματικό και συμβολικό παιχνίδι, με το κουκλοθέατρο, τα παραμύθια και άλλες δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την προσωπική έκφραση και αναπαράσταση καθημερινών γεγονότων θα προάγει το αναπτυξιακό επίτευγμα της συμβολικής σκέψης στο νήπιο και θα προσδώσει στη σκέψη του λειτουργική ευκαμψία και πλαστικότητα. Η συμβολική λειτουργία θα αποτελέσει τη βάση της τυπικής λογικής που θα επιτρέψει στο παιδί αργότερα να κάνει νοητικούς συλλογισμούς σε αρκετά υψηλό αφαιρετικό επίπεδο.

Στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας η σκέψη του παιδιού είναι εγωκεντρική με την έννοια ότι το νήπιο αντιμετωπίζει και κατανοεί το περιβάλλον του έχοντας πάντα ως αφετηρία σκέψης τον ίδιο τον εαυτό του. Το νήπιο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως το κέντρο όλου του κόσμου όπου όλα κινούνται γύρω από αυτό και για αυτό. Η διαδικασία μάθησης επομένως για να είναι επιτυχής απαιτεί εμπειρίες με πραγματικά αντικείμενα και όχι την παθητική διάλεξη των ενηλίκων για αυτά. Αυτό γίνεται απόλυτα αντιληπτό και στην διαδικασία εκμάθησης των αριθμών και άλλων μαθηματικών εννοιών στην προσχολική εκπαίδευση όπου βλέπουμε να αποδίδει η αξιοποίηση από το νηπιαγωγό κάποιων ικανοτήτων και εμπειριών που υπάρχουν στα νήπια γύρω από τον αριθμό πολύ

πριν την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο παρά η εκμάθηση στείρων και δύσκολων συμβόλων και μαθηματικών πράξεων που απαιτούν μεγαλύτερη ωριμότητα (Βλαχοπούλου, 1998). Όπως αναφέρεται και από τον Kamii, έναν ερευνητή που ασχολήθηκε διεξοδικά με τις εφαρμογές της θεωρίας του Piaget για τα πνευματικά στάδια ανάπτυξης, «τα νήπια μπορούν να διδαχθούν λεκτικά τη σωστή απάντηση στην ερώτηση πόσο κάνει δύο συν τρία, δεν μπορούν όμως να διδαχθούν άμεσα τις σχέσεις που κρύβονται μέσα σε αυτή την πρόσθεση» (Kamii, 1982, p.15).

Με την είσοδο στο δημοτικό σχολείο το παιδί μπαίνει στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων. Οι νοητικές διαφορές που παρουσιάζει τώρα σε σχέση με την νηπιακή ηλικία είναι τεράστιες και γίνονται άμεσα κατανοητές. Η ηλικία των επτά ετών είναι η ηλικία της αφομοίωσης, μία περίοδος κατά την οποία η συσσωρευμένη εμπειρία κατατίθεται συνδέοντας τις παλιές με τις νέες εμπειρίες. Το παιδί υπακούει καλύτερα και συνεργάζεται πιο επιτυχημένα με τους άλλους, κυρίως τους ενήλικες. Τα «γιατί» και τα «πώς» της νηπιακής ηλικίας σταματούν να είναι τόσο πολλά και τόσο συχνά σε αριθμό. Οι ερωτήσεις του παιδιού τώρα αλλάζουν κέντρο ενδιαφέροντος και περιεχόμενο. Στρέφονται κυρίως γύρω από τη σεξουαλικότητα, την επιστήμη και την ανακάλυψη του κόσμου. Τα παιχνίδια του παιδιού συμβαδίζουν με τα νέα πνευματικά του ενδιαφέροντα (Καππάτου, 1999).

Με το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης πλέον σκέψης το παιδί μπορεί να ταξινομεί τα αντικείμενα σε κατηγορίες και να κατανοεί τις σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών. Οι κατηγορίες αυτές φυσικά εξακολουθούν να αναφέρονται σε συγκεκριμένα και χειροπιαστά πράγματα και όχι σε αφηρημένες έννοιες ή φιλοσοφικές ιδέες όπως αυτές της ελευθερίας, της φιλίας, της στοχαστικότητας, της ανεξιθρησκίας και πολλές άλλες. Στην επίλυση προβλημάτων η αντίληψη αποκεντρώνεται και το παιδί μπορεί πια να δει το πρόβλημα πιο συνολικά και να εστιάσει σε περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά (Παρασκευόπουλος, 1987, τομ. 3).

Οι αλλαγές στα πράγματα και τις καταστάσεις γίνονται αντιληπτές καθ' όλη τη διάρκειά τους. Η σκέψη γίνεται αναστρέψιμη και μπορεί πλέον να κατανοήσει ότι το αποτέλεσμα μιας πράξης μπορεί να αναιρεθεί από μία επόμενη πράξη. Η μνήμη και η δημιουργική σκέψη παγιώνονται και καλλιεργούνται περαιτέρω μέσω της ανάπτυξης της αποκλίνουσας νόησης, της νοητικής ικανότητας δηλαδή που αποκτά πλέον το παιδί να βρίσκει σε κάθε πρόβλημα πάνω από μία πιθανές λύσεις. Η εγωκεντρική σκέψη σταδιακά εγκαταλείπεται και το παιδί μαθαίνει να δέχεται και την άποψη των άλλων.

Στην πρώτη τάξη του δημοτικού το παιδί διαθέτει τα περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Στα επόμενα χρόνια θα καλλιεργήσει ακόμα πιο αναλυτικά γνωστικά επιτεύγματα όπως η ταξινόμηση, η σειροθέτηση, η διατήρηση και η αρίθμηση. Ωστόσο, η νοητική του ανάπτυξη δεν έχει ολοκληρωθεί. Η σκέψη του παραμένει συγκεκριμένη και στην επίλυση προβλημάτων μπορεί να βρει μια λύση μόνο όταν το υλικό της λογικής πράξης είναι συγκεκριμένο, όταν απορρέει από την άμεση εμπειρία του και, ακόμα καλύτερα, όταν το παιδί έχει την άμεση οπτική του αντίληψη.

Στην αντίληψη των φυσικών ιδιοτήτων των αντικειμένων το παιδί των επτά περίπου ετών αντιμετωπίζει επίσης κάποιες δυσκολίες. Και αυτό διότι μπορεί μεν να αντιλαμβάνεται τα φυσικά χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος όπως είναι η μάζα, το βάρος, το μήκος, το πλάτος και άλλες φυσικές ιδιότητες όμως τα χαρακτηριστικά αυτά γίνονται αντιληπτά από το παιδί χωριστά το ένα από το άλλο χωρίς να επιτρέπουν μια συνολική, αφαιρετική θεώρηση του αντικειμένου.

Η γλώσσα, το σημαντικό αυτό εργαλείο έκφρασης και κωδικοποίησης των εξωτερικών παραστάσεων σε εσωτερικά σημαντικά σύμβολα, χρησιμοποιείται πλέον με τρόπο αυθόρμητο ως διάμεσος για τη λύση προβλημάτων από το παιδί των επτά ετών. Η διαδικασία αυτή είναι το ώριμο αποτέλεσμα μιας μακράς πορείας γλωσσικής εξέλιξης στο ξεκίνημα της οποίας το νήπιο δεν μπορεί με άνεση και φυσικότητα να χρησιμοποιήσει και να αξιοποιήσει τις λέξεις ως μέσο υπόμνησης ή ως οδηγό στη συμπεριφορά του ακόμα και όταν τις γνωρίζει ή όταν οι λέξεις του δίνονται προς χρήση. Σταδιακά, προς το τέλος της νηπιακής ηλικίας, το παιδί των πέντε περίπου χρόνων μπορεί πια να παράγει και να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες λέξεις αυθόρμητα, όμως, για τη σωστή τους αξιοποίηση χρειάζεται να του δοθούν συγκεκριμένες υποδείξεις (Παρασκευόπουλος, 1987).

Σημαντική βελτίωση γίνεται επίσης κατά τη σχολική ηλικία στον τομέα του λεξιλογίου, της σύνταξης και της μορφολογίας καθώς και στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων. Με την είσοδό του στο σχολείο το παιδί έχει φθάσει να χρησιμοποιεί σχεδόν δύομισι χιλιάδες λέξεις με μία ετήσια αύξηση των εξακοσίων περίπου λέξεων. Από την ηλικία αυτή και μετά τα όρια της περαιτέρω γλωσσικής του ανάπτυξης είναι σχεδόν απεριόριστα. Ερευνητικά έχει διαπιστωθεί ότι από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο μέχρι και την έκτη τάξη του δημοτικού, το λεξιλόγιο του υπερδιπλασιάζεται με αρκετά μεγάλες ωστόσο διακυμάνσεις από το ένα παιδί στο άλλο που κυρίως οφείλονται στις διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, στην νοημοσύνη και στην παρώθηση (Ζάχαρης, 1996).

Στην επέκταση της γλωσσικής ανάπτυξης και του λεξιλογίου συμβάλλουν σημαντικά ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες που οργανώνονται στο δημοτικό και αξιοποιούν τη γλώσσα όπως είναι η μάθηση, η οποία πλέον είναι συστηματική και οργανωμένη, η μνήμη και η ανάκληση πληροφοριών με τρόπο επίσης συστηματικό, η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, η οποία απαιτεί από το παιδί υψηλό επίπεδο ορθής διατύπωσης και ακρίβειας στη χρήση του λόγου και άλλες σημαντικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, η βελτίωση στην ακρίβεια της χρήσης των λέξεων είναι καταφανής από τη νηπιακή στη σχολική ηλικία και κλιμακώνεται με τρόπο ενδιαφέροντα και αξιοθαύμαστο από την απλή ονομασία συγκεκριμένων πραγμάτων που προσδιορίζονται πάντα μέσα από τη χρήση τους μέχρι και την κατανόηση και χρήση λέξεων αφηρημένων από το παιδί χωρίς το ίδιο να χρειάζεται να αναφέρεται στο συγκεκριμένο αντιληπτικό τους περιεχόμενο.

Αλλά και η μορφή του λόγου αλλάζει ουσιαστικά στον πρώτο χρόνο του δημοτικού σχολείου. Έτσι η εγωκεντρική σκέψη που είχε κυριαρχήσει και στη γλωσσική έκφραση του νηπίου και είχε κάνει το λόγο εγωκεντρικό, δίνει τώρα τη θέση της στη συγκεκριμένη λογική σκέψη και στον κοινωνικοποιημένο λόγο. Το παιδί ενδιαφέρεται τώρα για τον διάλογο και σταδιακά μειώνει τον μονόλογο που κυριαρχούσε στις απασχολήσεις και το μοναχικό παιχνίδι του. Με το διάλογο μπορεί πλέον να ανταλλάσσει μηνύματα και σημαντικές πληροφορίες με τους φίλους και συμμαθητές του, να πείθει για τις ιδέες του και να γίνεται αποδεκτό από τις σχολικές παρέες, να σχολιάζει τις απόψεις κάποιου άλλου μέσα και έξω από την τάξη, να υποβάλλει ερωτήσεις και να δίνει απαντήσεις ή να διευκρινίζει απορίες του στα πλαίσια του μαθήματος.

Οι επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού αναπτύσσονται ραγδαία κατά τη σχολική ηλικία καθώς και η ικανότητα του να προσαρμόζει τη γλώσσα του στο επίπεδο του ακροατή του. Η ιδιότητα αυτή μαρτυρά όχι απλά τη γνώση της γλώσσας αλλά τη γνώση του κατάλληλου, σύμφωνα με την περίσταση, τρόπου χρήσης της γλώσσας και αποκαλύπτεται με τρόπο εκπληκτικό όταν παρατηρούμε ένα παιδί της πρώτης τάξης του δημοτικού να μιλάει σε ένα μικρότερό του παιδί, σε ένα συνομήλικό του παιδί και στον δάσκαλό του. Διαπιστώνουμε τότε ότι στις τρεις διαφορετικές περιπτώσεις το παιδί προσαρμόζει την έκφρασή του στο αναπτυξιακό επίπεδο του συνομιλητή του και χρησιμοποιεί απλουστευμένο λόγο προς τα παιδιά μικρότερων ηλικιών ενώ προς τους ενήλικες διατυπώνει προτάσεις και σκέψεις με τρόπο που συναγωνίζεται τη δική τους ικανότητα σε ακρίβεια διατύπωσης, σαφήνεια έκφρασης και λεξιλογικό πλούτο.

Η παιδική ικανότητα που σχετίζεται με το διαφορετικό χειρισμό της γλώσσας σε πραγματολογικό επίπεδο, στο επίπεδο δηλαδή που αφορά τη διαφορετική χρήση της γλώσσας ανάλογα με τις ανάγκες που επιβάλλει η επικοινωνία και η συνομιλία, είναι βασική στην σχολική ηλικία. Η ικανότητα αυτή που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και «γλωσσική ευελιξία» φαίνεται να έχει άμεση σχέση με τις κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες του παιδιού καθώς και με πιο πολύπλοκες νοητικές διεργασίες που αναφέρονται στην ταχύτητα με την οποία το παιδί ελέγχει και χρησιμοποιεί τους γραμματικούς κανόνες καθώς και στους αυτόματους μηχανισμούς με τους οποίους επεξεργάζεται τη φυσική του γλώσσα και αποκτά συνήθειες σχετικές με την προφορά της (Fodor, 1983).

Η διαπίστωση από το ίδιο το παιδί της ικανότητάς του για γλωσσική ευελιξία το προτρέπει να ασχοληθεί με γλωσσικές δραστηριότητες που το ικανοποιούν ιδιαίτερα και του τονώνουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης όπως είναι οι γλωσσοδέτες, τα λογοπαίγνια, η ανάγνωση εικονογραφημένων ιστοριών μέσα στην τάξη, η συμμετοχή και εκτέλεση θεατρικών παραστάσεων καθώς και η έκδοση μαθητικών εφημερίδων. Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η ενασχόληση με τέτοιες δραστηριότητες ισχυροποιεί και βελτιώνει ακόμα περισσότερο τη γλωσσική ευχέρεια και τον λεξιλογικό πλούτο του παιδιού και οξύνει τις νοητικές του ικανότητες. Η ευρεία χρήση κρυφών κωδικών επικοινωνίας στην οποία το παιδί της σχολικής ηλικίας έχει την τάση να επιδίδεται μπορεί να κορυφωθεί με την επιθυμία του παιδιού για εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Άλλωστε, επιστημονικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η ικανότητα για εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας βρίσκεται στην καλύτερη φάση της μεταξύ της γέννησης και της ηλικίας των έξι ετών (Gardner, 1978).

Η επιτυχημένη χρήση της γλώσσας και ιδιαίτερα η «γλωσσική δεξιότητα» του κάθε παιδιού δεν αφορούν μόνο τη φυσική του γλώσσα αλλά και όλα τα εξωγλωσσικά στοιχεία καθώς και διαφορετικές γλώσσες όπως για παράδειγμα τη γλώσσα του σώματος, που συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη επικοινωνία των παιδιών στο χώρο του σχολείου (Κατή, 1996). Η χρήση δε της μεταγλώσσας, της επικοινωνίας δηλαδή μέσω άλλων σημειωτικών συστημάτων όπως οι κινήσεις των χεριών και του σώματος μαρτυρά τον προσωπικό χαρακτήρα κάθε παιδιού, βοηθά στην έκφρασή του και συμπληρώνει τις γλωσσικές του αδυναμίες (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998).

Η γλωσσική δεξιότητα συνδέεται στενά με παράγοντες όπως ο ατομικός ρυθμός ανάπτυξης και ωρίμανσης του εγκεφάλου, η συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και το αποκαλυπτικό και πλούσιο περιβάλλον, το οποίο με την ελεγχόμενη διοχέτευση

ερεθισμάτων συμβάλλει στη νευρολογική ωρίμανση του παιδιού από τη βρεφική κιόλας ηλικία (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 1999). Ιδιαίτερα ο παράγοντας της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να βοηθήσει το παιδί να χειριστεί αρτιότερα και τη γλωσσική του ικανότητα καλλιεργώντας στο παιδί ιδιότητες όπως η φυσική τάση για περιέργεια και συνεχή εξερεύνηση, ο αυτοέλεγχος, η εμπιστοσύνη στον εαυτό και τους άλλους καθώς και η συνεργασιμότητα, δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να εξισορροπεί μεταξύ των δικών του αναγκών και των αναγκών των άλλων (Goleman, 1997). Ο ίδιος ο Goleman θεωρεί το συναισθηματικό ταλέντο ως ένα μέσο να χειριστούμε πολύ καλύτερα οποιαδήποτε ικανότητα διαθέτουμε και τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία κατ' ουσία δεξιότητα, η οποία αφορά όχι μόνο τη γλωσσική δεξιότητα αλλά και την όλη συγκρότηση του παιδιού.

Επιπλέον, ο παράγοντας της εγκεφαλικής ωρίμανσης σε συνάρτηση με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα χρειάζεται να τονιστεί ιδιαίτερα ως σημαντικό σημείο της γλωσσικής δεξιότητας. Η καθοριστική αυτή ιδιότητα του περιβάλλοντος να επιδρά με τρόπο μοναδικό στην ανάπτυξη και λειτουργία του νευρωνικού συστήματος του παιδιού θα πρέπει να συνυπολογισθεί όταν συζητάται και αναλύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού σχολείου στην δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων ένταξης για τους μαθητές της πρώτης τάξης. Οι επιστήμες της νευροφυσιολογίας και της νευροψυχολογίας έχουν αποδείξει πλέον σήμερα ότι το νευρωνικό σύστημα που ρυθμίζει όλες τις εγκεφαλικές λειτουργίες αποτελείται από πολυάριθμους νευρώνες που αυξάνονται ή ατονούν ανάλογα με την περιβαλλοντική τους ενεργοποίηση. Τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος έχουν ξεχωριστές ιδιότητες πάνω στην εγκεφαλική λειτουργία του παιδιού και μπορούν να προκαλέσουν φάσεις επιτάχυνσης ή επιβράδυνσης στην εγκεφαλική ανάπτυξη (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1988).

Η επίδραση του δασκάλου ως γλωσσικού προτύπου μέσα από το οποίο τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν τις συντακτικές δομές της γλώσσας τους και να αναγνωρίσουν τη σημασία του τονισμού για την συναισθηματική έκφραση της γλώσσας είναι πολύ σημαντική. Η επίδραση του σχολείου γενικότερα στα πρώτα σχολικά έτη συμβάλλει στη βελτίωση της άρθρωσης, στην πρόσθεση αργότερα αφηρημένων λέξεων στο λεξιλόγιο του παιδιού καθώς και στη ραγδαία αύξηση τόσο του ενεργητικού όσο και του παθητικού λεξιλογίου του παιδιού, αυτού δηλαδή που το παιδί χρησιμοποιεί αυθόρμητα και εκείνου που είναι ευρύτερα σε θέση να κατανοεί (Curtis, 1989, Ζάχαρης, 1996).

Ο αριθμός των λέξεων που το παιδί ακούει κάθε μέρα στο σπίτι αλλά και στο σχολείο του αναπτύσσει τη νοημοσύνη του με τρόπο εκπληκτικό και αποτελεί τον καλύτερο πλάστη της γλωσσικής του ικανότητας. Άλλωστε, οι πιο πρόσφατες έρευνες σχετικά με την έννοια της νοημοσύνης αποκαλύπτουν ότι η νοημοσύνη δεν είναι πλέον μία, όπως συνηθιζόταν να πιστεύεται, αλλά συμπεριλαμβάνει ικανότητες πάνω από είκοσι σε αριθμό μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η γλωσσολογική νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με οτιδήποτε αφορά τη γλώσσα και το χειρισμό της (Gardner, 1983).

Μέσα από την διεξοδική μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας φαίνεται ότι τα νευρωνικά κυκλώματα που αναλαμβάνουν τη συγκεκριμένη λειτουργία της γλωσσικής ανάπτυξης δρουν κατά τρόπο κρίσιμο και αποφασιστικό στα τέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού αλλά η ολοκλήρωση πολλών επιμέρους γλωσσικών ικανοτήτων ολοκληρώνεται στα σχολικά χρόνια που ακολουθούν (Κάτσιου-Ζαφρανά και Ζαφρανά, 1998). Παράλληλα, η σύγχρονη γνωστική νευροεπιστήμη καθώς και η γνωστική νευροψυχολογία προσφέρουν εκπληκτικά ευρήματα σχετικά με τα μνημονικά συστήματα και τις διαδικασίες ελέγχου των πληροφοριών, τις διαδικασίες της αντίληψης και της προσοχής και την αναπτυξιακή τους πορεία καθώς και τα γνωστικά σχήματα αλλά και τις μορφές μάθησης που μπορούν να αξιοποιηθούν στην σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη (Κολιάδης, 2002).

Η αξιοποίηση των επιστημονικών αυτών παρατηρήσεων για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και για τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών στόχων είναι μάλλον ανύπαρκτη στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η συμμόρφωση της εκπαιδευτικής ύλης στους ατομικούς ρυθμούς ωρίμανσης και ανάπτυξης του κάθε μαθητή δεν γίνεται ούτε στο νηπιαγωγείο αλλά ούτε και στο δημοτικό σχολείο παρά το γεγονός ότι κάθε χρονιά εγγράφονται στα παραπάνω εκπαιδευτικά ιδρύματα όλης της χώρας όλο και μεγαλύτερος σε ανομοιογένεια αριθμός μαθητών. Πλήθος παιδιών όπως τα ξενόγλωσσα παιδιά, τα ελληνόφωνα με άλλα πολιτισμικά στοιχεία, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων καθώς και τα παιδιά με ειδικές ικανότητες ή αδυναμίες μένουν έξω από το ισχύον σχολικό πρόγραμμα για λόγους πολιτικούς, κοινωνικούς ή και οικονομικούς ενώ θεωρητικά φαίνονται να έχουν ενσωματωθεί στο ισχύον σχολικό σύστημα (Φραγκουδάκη, 1987).

Τα δραματικά αποτελέσματα της έλλειψης αναθεώρησης του δημόσιου εκπαιδευτικού μηχανισμού και αλλαγής της υπάρχουσας νοοτροπίας της ενιαίας εκπαίδευσης επηρεάζουν αρνητικά πολλούς αναπτυξιακούς τομείς των μαθητών πέραν

της καλλιέργειας της γλωσσικής τους ικανότητας και γίνονται φανερά μέσα από τα συνεχώς αυξανόμενα ποσοστά σχολικής αποτυχίας, το ολοένα και χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των μαθητών στη χώρα μας αλλά και τις εκκλήσεις δασκάλων, ψυχολογολόγων, παιδοψυχολόγων και άλλων επιστημόνων για άμεση παρέμβαση.

2.6. Ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξη

Ως ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού νοείται το σύνολο των κινητικών του δεξιοτήτων και των επιτευγμάτων μέσα από τα οποία μπορεί να επιτύχει τον καλό έλεγχο και την αρμονική εξέλιξη των σωματικών του δυνάμεων και, κατ' επέκταση, την ισορροπημένη ψυχική του κατάσταση. Η ψυχοσωματική διάσταση της ανάπτυξης μπορεί να αναλυθεί ξεχωριστά και γίνεται εμφανής μέσα από την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή της πρώτης τάξης του δημοτικού, την μαθηματική του ικανότητα αλλά και μέσα από την κοινωνική του συμπεριφορά. Ιδιαίτερα η τελευταία επηρεάζεται σημαντικά από τις ικανότητες που το παιδί επιδεικνύει στον ψυχοσωματικό τομέα και την αντίληψη που τελικά το ίδιο το παιδί έχει για τον εαυτό και τα επιτεύγματά του.

Η αυτοαντίληψη του μαθητή που διαμορφώνεται από την προσμέτρηση των ικανοτήτων και των αδυναμιών του στο νέο σχολικό περιβάλλον του δημιουργεί συναισθήματα αυτοεκτίμησης ή αντίθετα μειονεξίας πάντα σε σχέση με τους συμμαθητές του και τα δικά τους επιτεύγματα. Φυσική συνέπεια αυτού είναι η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και η συναισθηματική του ανάπτυξη να εξελίσσονται παράλληλα σε κάθε ηλικία και να αποτελούν δύο πολύ σημαντικές πλευρές της προσωπικότητάς του. Κοινωνικότητα και συναισθηματικότητα σχετίζονται με ζητήματα του θυμικού και της βούλησης της ψυχικής ζωής του παιδιού και για το λόγο αυτό συχνά αναφέρονται ως ψυχοκοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Η σχέση τους με την καλή ψυχική λειτουργία του παιδιού είναι αμφίπλευρη και κυκλική. Αυτό σημαίνει ότι τόσο η συναισθηματική όσο και η κοινωνική διάσταση του χαρακτήρα του παιδιού επηρεάζουν την ψυχολογική του ισορροπία και επηρεάζονται από αυτήν. Κατά συνέπεια, στο ξεκίνημα της σχολικής ζωής ένας κύκλος δένει τις τρεις διαφορετικές διαστάσεις ανάπτυξης του παιδιού, την ψυχοσωματική, την κοινωνική και τη συναισθηματική κατά τρόπο που καμία να μην μπορεί να ιδωθεί αυτόνομα και ξεχωριστά από την άλλη.

Αρχικά, η υγιής συναισθηματική ζωή του παιδιού της σχολικής ηλικίας σχετίζεται με τα συναισθήματα που το παιδί αναπτύσσει για τον εαυτό του, τις ικανότητες και τα επιτεύγματά του. Σε αυτή τη φάση της ζωής του, που συνοδεύεται από την είσοδό του

στο δημοτικό σχολείο, το παιδί της πρώτης τάξης δρα και αναπτύσσεται σε ένα καινούριο και διαφορετικό φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ως συνέπεια αυτής της αλλαγής είναι φυσικό τα συναισθήματα του παιδιού να αλλάζουν και η περίοδος αυτή να είναι κρίσιμη για την ομαλή ψυχοκοινωνική του προσαρμογή.

Μέσα από την ομαλή ψυχοκινητική του εξέλιξη το παιδί αποκτά συνείδηση των δυνατοτήτων του και της προσωπικής του αξίας και οικοδομεί σταδιακά το αίσθημα της εμπιστοσύνης προς τον εαυτό του και την τάση του για αυτονομία και ανεξαρτησία. Βιώνοντας και ταυτόχρονα εκφράζοντας τον ψυχισμό του μέσα από το σώμα του το παιδί απολαμβάνει συναισθήματα μοναδικής ικανοποίησης, αυτοεκφράζεται με επιτυχία και οδηγείται στην αυτογνωσία. Ήδη από το νηπιαγωγείο, η καλλιέργεια της κοινωνικότητας μέσα από τη σωματική οδό πραγματοποιείται με δραστηριότητες επικοινωνίας, αυτογνωσίας και συνεργασίας με τον άλλον, με παιχνίδια σε ζευγάρια, με παραδοσιακά παιχνίδια και με παιχνίδια σε μικρές και μεγάλες ομάδες (Τζώρτζη, 1999).

Το παιδικό ιχνογράφημα ίσως αποτελεί το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα έκφρασης της ψυχοκινητικής και παράλληλα της συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού. Μέσα από αυτό αποκαλύπτονται όλες οι ιδιαιτερότητες του παιδικού κόσμου και οι ιδιαίτεροι νόμοι της παιδικής ψυχής. Από την απλή ηδονή της κίνησης και της καταγραφής που χαρακτηρίζει τη βρεφική ηλικία, το ιχνογράφημα παίρνει τη μορφή φανταστικής γραφής στη νηπιακή ηλικία και φτάνει σε πλήρη διαχωρισμό των σημείων στη σχολική ηλικία όπου το παιδί πλέον, καθώς έχει κατακτήσει τη γλώσσα και τη συμβολική χρήση των γραμμάτων μαγεύεται όταν κατορθώνει να σχεδιάζει κωδικοποιημένα σύμβολα που μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους (Μερεντιέ, 1981).

Πέραν της γραφής, η επιτυχημένη αναγνωστική ικανότητα και η δυνατότητα επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων είναι στοιχεία της ψυχοσωματικής ανάπτυξης του παιδιού που διαφοροποιούνται ανάλογα με τις οπτικοκινητικές και άλλες ψυχοκινητικές του δεξιότητες, ανάλογα με τη γλωσσική του ικανότητα και ευχέρεια και την νοητική του ανάπτυξη. Στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου το παιδί έρχεται για πρώτη φορά αντιμέτωπο με αυτές τις δοκιμασίες, τις καλλιεργεί και αξιολογείται μέσα από αυτές. Έτσι, σταδιακά συνειδητοποιεί τις διατομικές διαφορές μεταξύ αυτού και των συμμαθητών του που επηρεάζουν την απόδοση του στην τάξη.

Το σχολείο που ενδιαφέρεται όχι μόνο για νούμερα και αριθμούς επιτυχίας αλλά και για την υγιή κοινωνική ζωή και την ισορροπημένη συναισθηματική κατάσταση των

νέων μαθητών του έχει την υποχρέωση και τη δυνατότητα να βοηθήσει τα παιδιά που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες και αδυναμίες στη γραφή από την πρώτη κιόλας τάξη αντί να χάνει πολύτιμο χρόνο για την ανεύρεση της αιτίας που προκαλεί το πρόβλημα. «Η σχολική αποτυχία δεν είναι αναπόφευκτη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αφού η πρόληψη (βελτίωση βασικών δεξιοτήτων μάθησης), η έγκαιρη παρέμβαση μόλις διαφανεί η δυσκολία, η τροποποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας του δασκάλου μέσα στην τάξη, τέτοια που να εξασφαλίζει τη συμμετοχή και αυτών των παιδιών, είναι όλα στοιχεία που μόνο το σχολείο μπορεί να καθορίσει» (Φλωράτου, 1998, σελ. 28).

Η ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού σχετίζεται ακόμα με τον τρόπο που το παιδί επικοινωνεί και συνδιαλέγεται με τα πρόσωπα και τα πράγματα του περιβάλλοντός του. Μέσα σε ένα περιβάλλον που αλλάζει ραγδαία και γρήγορα το παιδί πρέπει να αναδιαμορφώσει τους τρόπους που επικοινωνεί, δρα και αλληλεπιδρά με τα πρόσωπα της καθημερινής του ζωής. Κατά συνέπεια η όλη ψυχοδυναμική του μικρού μαθητή, τα κίνητρα και οι αναπτυξιακές επιδιώξεις του αλλάζουν. Το παιδί διαμορφώνει νέα εικόνα για τον εαυτό του και τις δυνατότητές του.

Κατά τον ίδιο τρόπο αλλάζει και συνεχώς μεταβάλλεται η ψυχοδυναμική των παιδικών ομάδων που δημιουργούνται στο νέο σχολικό χώρο. Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του κάθε παιδιού εμπεριέχει και τη διάσταση της σχέσης του με τους άλλους. Έτσι, ανάλογα με την ικανότητα προσαρμογής του στην ομάδα το παιδί βιώνει την κοινωνική αποδοχή ή την κοινωνική απόρριψη (Παρασκευόπουλος, 1987).

Οι επιτυχίες ή αντίστοιχα οι αποτυχίες που συνοδεύουν το κάθε παιδί μέσα και έξω από την τάξη απαιτούν από αυτό να επιδείξει μία σειρά από εντελώς διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες, τις οποίες πολύ συχνά συμβαίνει να μην τις έχει καθόλου διδαχθεί στο οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται. Από την ταχύτητα και την ευκολία που το παιδί θα κινηθεί για να καλλιεργήσει τις δεξιότητες αυτές θα εξαρτηθεί η πιθανότητα του να αποφύγει τις αναπτυξιακές κρίσεις της προσωπικότητάς του που συνοδεύονται από αισθήματα ανεπάρκειας, τις δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, που συνήθως εκφράζονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου με τη σχολική φοβία και την άρνηση του παιδιού να πάει στο σχολείο και την γενικότερη προβληματική συμπεριφορά που αν δεν λυθεί έγκαιρα και αποτελεσματικά θα συνοδεύσει το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής του (Παπαθεοφίλου κ.α., 1989).

Ειδικότερα, το φαινόμενο της σχολικής φοβίας, το οποίο παλαιότερα συνδεόταν με την σχολική «κοπάννα» ή το λεγόμενο «σκασιαρχείο» συνηθιζόταν να ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητική τεμπελιά και να αποδίδεται στη σχολική αποτυχία των παιδιών και το ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν (Αντωνοπούλου κ.α., 2000). Η σχολική φοβία, που μόλις το 1941 αναγνωρίστηκε ως παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένη συμπτωματολογία, αν δεν επιλυθεί έγκαιρα μπορεί να ταλαιπωρεί το παιδί για χρόνια και να το συνοδεύει μέχρι και στη φοιτητική του ζωή δυσχεραίνοντας την ικανότητά του να δημιουργεί φίλους και ικανοποιητικές κοινωνικές και προσωπικές σχέσεις. Επιπρόσθετα, επειδή αρχικά συνοδεύεται από έντονο άγχος και εκδηλώσεις πανικού αλλά και από σοβαρά σωματικά συμπτώματα όπως κεφαλαλγίες, εμετούς και κοιλιακούς πόνους, μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκ των υστέρων από το παιδί για την αποφυγή του σχολείου (Κούρος, 1993).

Μία άλλη ψυχοκοινωνική διάσταση της παιδικής ανάπτυξης είναι και η επιτυχημένη ικανότητα του μαθητή της πρώτης τάξης να συνειδητοποιεί το διαφορετικό ρόλο του φύλου του. Οι ομάδες των συνομηλίκων γίνονται ομάδες αναφοράς προς τις οποίες προσβλέπει το παιδί για πρότυπα συμπεριφοράς. Η συμμόρφωση του παιδιού στον κώδικα συμπεριφοράς των ομάδων αυτών, ο οποίος καθοριστικά επηρεάζει και τις διαφυλικές σχέσεις, ξεκινά από την πρώτη τάξη του δημοτικού και αυξάνει με την ηλικία με κορύφωση στα προεφηβικά χρόνια.

Σύμφωνα με τη ψυχαναλυτική θεωρία του Φρόιντ, τα ψυχοσεξουαλικά στάδια της ομαλής εξέλιξης κάθε παιδιού περνούν από τη φάση του Οιδιπόδειου συμπλέγματος, που χαρακτηρίζει τη νηπιακή ηλικία των δύο έως και τεσσάρων χρόνων και διακρίνεται από την έντονη έλξη και αγάπη του παιδιού για το γονιό του άλλου φύλου, στη φάση της λανθάνουσας περιόδου που ξεκινά μετά τα έξι χρόνια της ζωής του παιδιού. Κατά τη λανθάνουσα περίοδο, την οποία διανύει το παιδί που εισέρχεται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, η ένταση των συναισθημάτων απέναντι στο γονέα του αντίθετου φύλου μειώνεται και το παιδί σταδιακά ηρεμεί και ταυτίζεται με το γονέα του ίδιου φύλου (Νασιάκου κ.α., 1996). Είναι η πρώτη φορά που το παιδί συνειδητοποιεί ουσιαστικά τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους που πηγάζουν από την ιδιαιτερότητα του φύλου του και τους μελετά προσεκτικά αλλά και τους μιμείται μέσα από πρότυπα συμπεριφοράς που του προσφέρονται όχι μόνο από τους γονείς αλλά και από τους συνομηλίκους του και από το δάσκαλό του. Συχνά μάλιστα κάνει συγκρίσεις μεταξύ των διαφορετικών συμπεριφορών και κοινωνικών ρόλων που εκδηλώνουν τα παραπάνω σημαντικά στη ζωή του άτομα.

Η σταδιακή ταύτιση του παιδιού με το ρόλο του φύλου του γίνεται φανερή στις παιδικές παρέες οι οποίες, με την πάροδο της σχολικής ηλικίας, γίνονται σχεδόν αποκλειστικά ομόφυλες. Τα αγόρια προτιμούν να κάνουν παρέα με αγόρια και τα κορίτσια με κορίτσια και αρέσκονται να περνούν αρκετές ώρες αναλύοντας με κρυφούς κωδικούς συμπεριφορές του αντίθετου φύλου. Η φυλετική αυτή διαφοροποίηση είναι εμφανής και μέσα στην τάξη, όπου τα παιδιά, εφόσον κληθούν να επιλέξουν αυτοβούλως τη θέση τους, συνηθίζουν να κάθονται όλα τα αγόρια μαζί και μακριά από τα κορίτσια. Συνηθίζουν επίσης να διαλέγουν ως «διπλανό» τους αυτόν με τον οποίο κάνουν πιο πολύ παρέα και εκτός τάξης.

Στο σχολικό παιχνίδι, που τώρα παύει να είναι μοναχικό ή παράλληλο και γίνεται πιο κοινωνικοποιημένο, φανερώνεται επίσης η φυλετική διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα παιχνίδια χωρίζονται σε «αγορίστικα» και «κοριτσίστικα» και ανάλογες είναι και οι συμπεριφορές που προκαλούνται μέσα από αυτά. Στην ηλικία αυτή ξεκινούν και εδραιώνονται συνήθη φυλετικά στερεότυπα του τύπου «τα αγόρια δεν πρέπει να κλαίνε», «τα κορίτσια δεν πρέπει να μπλέκουν σε καυγάδες», «τα καλά κορίτσια επαινούνται» εννοώντας τα ήσυχα και συγκαταβατικά κορίτσια που δεν αντιδρούν σε οδηγίες των ενηλίκων ενώ η ανοχή είναι μεγαλύτερη στα αγόρια σε περιπτώσεις εκδήλωσης επιθετικότητας και σκληρού ανταγωνισμού.

Τα φυλετικά στερεότυπα δυστυχώς συχνά ενθαρρύνονται μέσα από συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο, οι οποίοι ασυνείδητα διαχωρίζουν τα παιδικά παιχνίδια ανάλογα με το φύλο των παιδιών όπως για παράδειγμα οι κατασκευές και τα παιχνίδια με κύβους, τα οποία έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι τείνουν να θεωρούνται παραδοσιακά αγορίστικα παιχνίδια (Provenzo, 1983, Froebel Blockplay Research Group, 1992). Σε άλλες πάλι περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν εμφανώς σε αυτές τις διακρίσεις όμως αποφεύγουν και να επιβραβεύουν τους μικρούς μαθητές όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες που η ενασχόληση με αυτές θεωρείται προνόμιο του αντίθετου φύλου.

Η τάση για αυτονομία και ο περιορισμός της επιρροής της οικογένειας σε θέματα κοινωνικοποίησης του παιδιού, ο καινούργιος τρόπος αξιολόγησης και αυτοαντίληψης του μαθητή της πρώτης τάξης μέσα από τους νέους ρόλους που αναλαμβάνει ως μαθητής και ως συμμαθητής, η ένταξη σε παρέες συνομηλίκων και η κοινωνική σύγκριση, στοιχείο απαραίτητο για την αυτογνωσία του καθώς και η συνειδητοποίηση του διαφορετικού ρόλου του φύλου του είναι παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού που η είσοδος στο δημοτικό σχολείο φέρνει

στη ζωή του. Το δημοτικό σχολείο τροποποιεί την ψυχοδυναμική του καινούριου μαθητή ενισχύοντας την επιθυμία του για συμμετοχή στις ομάδες συνομηλίκων, την τάση του για παραγωγή έργου, την φιλοπονία του και την κοινωνική αναγνώριση που έρχεται από τους άλλους. Ο μικρόκοσμος της σχολικής κοινότητας γίνεται σημαντικός για το παιδί και η ομαλή και εύκολη κοινωνική προσαρμογή του σε αυτόν θα καθορίσει τη μελλοντική ψυχολογική και συναισθηματική του ισορροπία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η διαδικασία – πορεία - κατάκτησης των ψυχολογικών και παιδαγωγικών προϋποθέσεων από το παιδί.

Οι πρώτες επιστημονικές θέσεις που παρουσίαζαν τη σχολική «ωριμότητα» ως στενά συνδεδεμένη με τη βιολογική εξέλιξη του ατόμου μεσουράνησαν στη δεκαετία του '50 και ήταν απόρροια της γενικότερης θεωρίας της Προσωπικότητας που υποστήριζε ότι όλες οι ικανότητες και οι δεξιότητες των ατόμων καθορίζονται αποκλειστικά και μόνο από βιολογικούς παράγοντες (Δήμου, 1983). Μεταγενέστερα, η ηλικία έπαψε να αποτελεί το μοναδικό και ουσιώδες κριτήριο της σχολικής ωριμότητας και καταδείχθηκαν οι επιδράσεις τόσο του φυσικού όσο και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που φαίνονταν να επηρεάζουν κατά ένα σημαντικό μέρος τη διαμόρφωση των ατομικών ικανοτήτων.

Στην Ελλάδα, από την προηγούμενη δεκαετία υπήρχε διάχυτη, αλλά όχι πάντα τεκμηριωμένη, η άποψη πολλών εκπαιδευτικών ότι στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου τα «μικρά» παιδιά, ηλικίας κάτω των έξι ετών, αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην εκμάθηση του γραπτού λόγου από ό,τι τα «μεγάλα» παιδιά, ηλικίας άνω των έξι ετών (Πόρποδας, 1990).

Η διαπίστωση αυτή έρχεται ως φυσική συνέχεια ενός προβληματισμού που ξεκίνησε στη χώρα μας από τη δεκαετία του '60 σχετικά με το ποια χρονολογική ηλικία είναι η καταλληλότερη για την έναρξη της φοίτησης στη δημοτική εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, εάν η κατάλληλη ηλικία είναι εκείνη των πεντέμισι ή των έξι ετών (Θεοδωρόπουλος, 1968). Αφορμή της συζήτησης αυτής, που μέχρι σήμερα απασχολεί τους φορείς της εκπαίδευσης και τη σχολική παιδαγωγική, αποτέλεσε η θεσμοθέτηση, το έτος 1964, στην Ελλάδα, της πρώιμης εγγραφής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Ν.Δ. 4379/1964).

Συστηματικές μελέτες των τελευταίων χρόνων διαπιστώνουν ότι η χρονολογική ηλικία έναρξης της φοίτησης των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο εκμάθησης της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής λέξεων (Πόρποδας, 1990). Αντίθετα, μεγαλύτερη και πιο σημαντική συσχέτιση φαίνεται να παρουσιάζεται μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και άλλων δεξιοτήτων των μικρών μαθητών που συνοδεύουν τα χαρακτηριστικά της γραφής και ανάγνωσης, όπως είναι, για παράδειγμα, ο πλούτος και το περιεχόμενο του

γλωσσικού λεξιλογίου του κάθε παιδιού ή αλλιώς το «επίπεδο της γλωσσικής ενημερότητας» αυτού (Πόρποδας, 1989α). Οι παραπάνω σημαντικές ερευνητικές διαπιστώσεις δεν φαίνεται να καθησυχάζουν τους δασκάλους των πρώτων τάξεων της δημοτικής εκπαίδευσης που συχνά αναφέρουν μια γενικότερη σχολική ανωριμότητα των παιδιών που εισάγονται πρώιμα στο δημοτικό σχολείο, η οποία, όπως θα δούμε παρακάτω, πιθανόν ξεπερνά τις συγκεκριμένες και ειδικές δυσκολίες γραφής και ανάγνωσης καθώς και τα συνοδευτικά χαρακτηριστικά αυτών και αναφέρεται περισσότερο σε μια ευρύτερη έλλειψη ετοιμότητας των μικρών μαθητών τόσο για μάθηση όσο και για το ίδιο το σχολείο (Kagan, 1990).

Η διαπίστωση αυτή δεν αφορά μόνο τον εκπαιδευτικό κόσμο της Ελλάδας. Το 1988 οι Smith και Sheppard δημοσιεύουν τα αποτελέσματα διερεύνησης των απόψεων Αμερικανών εκπαιδευτικών περί μειωμένης σχολικής ετοιμότητας πολλών μαθητών τους. Οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι στο χώρο του νηπιαγωγείου παρουσιάζεται έντονα αρνητικός συσχετισμός μεταξύ των παιδιών που οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως σχολικά ανέτοιμα και αυτών που τελικά επαναλαμβάνουν την τάξη του νηπιαγωγείου.

Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να υποδηλώνουν ότι πολλοί νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι η ετοιμότητα είναι μεν απαραίτητη για την επιτυχία του μαθητή στο σχολείο αλλά μάλλον αντανακλά ικανότητες και ταλέντα που το παιδί φέρνει με την είσοδο του στο νηπιαγωγείο με τη μορφή ηλικιακού δυναμικού παρά ότι είναι κάτι που το παιδί μπορεί να αποκτήσει μέσα από την εμπειρία του στο χώρο και στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Smith and Shepard, 1988). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν τη σχολική ετοιμότητα περισσότερο σε μια έμφυτη και σταδιακή βιολογική ωρίμανση του παιδιού παρά στην ευεργετική επίδραση του σχολείου και κυρίως του ίδιου του εκπαιδευτικού πάνω στο δυναμικό των μαθητών του για σχολική ετοιμότητα. Μοιάζει λοιπόν μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο να επαναλαμβάνεται η ανακύκλωση των απόψεων εκείνων που θέλουν τη σχολική ωρίμανση του παιδιού να εξαρτάται αποκλειστικά από βιολογικούς παράγοντες και ελάχιστα, αν όχι καθόλου, από την περιβαλλοντική επιρροή της οικογένειας αλλά και του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η διαδικασία – πορεία - κατάκτησης των ψυχολογικών και παιδαγωγικών προϋποθέσεων από το παιδί

3.1. Βιολογικές βάσεις ωρίμανσης και η διαδικασία ανάπτυξης

Η αντιμετώπιση της ανάπτυξης περισσότερο ως μιας διαδικασίας βιολογικής ωρίμανσης, όπου ωρίμανση και μάθηση αποτελούν τις βασικές συνισταμένες της ανάπτυξης και λειτουργούν μάλλον πολλαπλασιαστικά παρά αθροιστικά (Παρασκευόπουλος, 1987), ουσιαστικά οφείλεται στις μελέτες του Arnold Gesell (1940) και των συνεργατών του στο Ινστιτούτο Gesell καθώς και στο γενικότερο συμπέρασμα της μεταπολεμικής παιδαγωγικής ότι για ορισμένα παιδιά ένας βασικός λόγος αποτυχίας τους στο σχολείο είναι η απλή αδυναμία τους να ανταποκριθούν επιτυχώς στις εργασίες της συγκεκριμένης τάξης όπου τοποθετούνται (Pig et al., 1978).

Αυτή η βιολογική θεώρηση της σχολικής ωριμότητας συνθέτει δύο εντελώς διαφορετικές ιδιότητες που σχετίζονται με την ετοιμότητα του κάθε παιδιού για εισαγωγή στο σχολείο. Οι ιδιότητες αυτές είναι:

- α. η ετοιμότητα για μάθηση και
- β. η σχολική ωριμότητα.

Η μεν μαθησιακή ετοιμότητα συνιστά το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο το παιδί έχει τη δυνατότητα να μάθει συγκεκριμένα γνωστικά θέματα και να αναγνωρίσει τις διαδικασίες που επηρεάζουν τη μαθησιακή του δυνατότητα ενώ, αντίθετα, η σχολική ωριμότητα είναι μια έννοια πολύ πιο συγκεκριμένη και απαιτεί ένα σύνολο γνωστικών, λεκτικών, κοινωνικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων που πρέπει να έχουν αποκτηθεί από το παιδί για να δηλώσουν την ετοιμότητά του για φοίτηση στο δημοτικό σχολείο (Kagan, 1990).

Η βασική σκέψη πίσω από τη βιολογική θεώρηση της ωρίμανσης είναι ότι αυτή προϋποθέτει ένα σύνολο σωματικών, διανοητικών και κοινωνικών ικανοτήτων που το παιδί θα πρέπει να έχει αποκτήσει πριν την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις και να αφομοιώσει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Okon and Wilgocka-Okon, 1973). Παράλληλα, αναγνωρίζεται ότι δεν είναι δυνατόν όλα τα παιδιά να αποκτήσουν τις ικανότητες αυτές στην ίδια ηλικία. Οι συνεργάτες του Ινστιτούτου Gesell, μολονότι κρατούν τη θέση ότι όλες οι ανθρώπινες συμπεριφορές αναπτύσσονται με έναν αναμενόμενο τρόπο, έχουν ταυτόχρονα και τη συναίσθηση του γεγονότος ότι όλα τα άτομα δεν ακολουθούν την τυποποιημένη συμπεριφορά της συγκεκριμένης ηλικίας, αλλά ότι άλλα άτομα

εξελίσσονται συμπεριφοριστικά αργότερα ή γρηγορότερα του αναμενόμενου (Καραμπάτσος, 1990). Για το λόγο αυτό όσα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει τις συγκεκριμένες ικανότητες πιστεύεται ότι δεν θα πρέπει να τοποθετούνται στη σχολική τάξη ανεξάρτητα από τη χρονολογική τους ηλικία ή τις διανοητικές τους ικανότητες.

Η ομάδα του Gesell επέμεινε ιδιαίτερα σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά σε κάθε φάση ωρίμανσης, τα οποία και σχετίζονται με την επιτυχημένη διεκπεραίωση συγκεκριμένων σχολικών εργασιών. Έτσι, η ομάδα κατασκεύασε μία σειρά από τέστ προσμέτρησης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών τα οποία και περιείχαν εξέταση των γνωστικών και των αντιληπτικών-οπτικών ικανοτήτων των μαθητών, των γλωσσικών τους ικανοτήτων, περιλαμβάνοντας ασκήσεις κατανόησης και έκφρασης, αλλά και των λεπτών κινητικών τους ικανοτήτων (Gesell and Amatruda, 1947, Ilg et al., 1978). Έκτοτε, τα τέστ σχολικής ετοιμότητας του Ινστιτούτου Gesell, έχουν χρησιμοποιηθεί ευρύτατα σε ερευνητικούς αλλά και σχολικούς χώρους τόσο στο εξωτερικό όσο και στη χώρα μας (Καραμπάτσος, 1990, Crnic and Lamberty, 1994).

Ωστόσο, οι σύγχρονες απόψεις της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής φαίνεται να έχουν απομακρυνθεί πλέον από τις θεωρίες που περιγράφουν την ανθρώπινη ανάπτυξη κυρίως ως διαδικασία ωρίμανσης και να δέχονται τον όρο ανάπτυξη ως διαδικασία κοινωνικοποίησης και μάθησης. Αντίστροφα και οι μελέτες πάνω σε θέματα κοινωνικοποίησης του παιδιού αποδίδουν αυτήν στην ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο την ωρίμανση των αισθητηριακών λειτουργιών και την εξέλιξη της κινητικής, γλωσσικής και νοητικής λειτουργίας του αλλά και τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού (Τσιπλητάρης, 2000).

Υπό την έννοια αυτή, η μετάθεση της χρονολογικής ηλικίας έναρξης του δημοτικού σχολείου κατά μισό έτος, δηλαδή από τα πεντέμισι στα έξι χρόνια, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η μία και μοναδική λύση που ικανοποιεί το ζήτημα της ανετοιμότητας των μαθητών της πρώτης δημοτικού. Αντίθετα, το σχολείο μπορεί να δώσει λύση εφόσον εργαστεί ουσιαστικά προς την κατεύθυνση μιας «παιδικά διαμορφωμένης» μετάβασης από την προσχολική στη σχολική αγωγή (Πανταζής, 1991).

3.2. Η «σχολική ωριμότητα» και η «σχολική ετοιμότητα»

Είναι ευνόητο ότι αντιλήψεις σαν αυτή του Gessel στην Αμερική ή του Kern στη Γερμανία, ο οποίος στη δεκαετία του '50 υποστήριζε ότι η προσωπική διαδικασία ωρίμανσης του κάθε παιδιού δεν μπορεί ούτε να κατευθυνθεί ούτε να επιταχυνθεί με εξωτερικές παρεμβάσεις, ουσιαστικά αποδίδουν την ευθύνη για σχολική ετοιμότητα στο κάθε παιδί χωριστά και στην οικογένειά του και ταυτίζουν τις έννοιες «σχολική ετοιμότητα» και «σχολική ωριμότητα» προσδίδοντάς τους περισσότερο το χαρακτήρα της βιολογικής ωρίμανσης.

Παρά το ότι στις έννοιες «σχολικά ώριμος» και «σχολικά έτοιμος» έχουν δοθεί πολλοί ταυτόσημοι ορισμοί από την παιδαγωγική βιβλιογραφία υπάρχει μία στοιχειώδης διαφορά μεταξύ τους. Ενώ ο «σχολικά ώριμος» μαθητής είναι αυτός που βρίσκεται σε συγκεκριμένη φάση ανάπτυξης που προσφέρει σε αυτόν ένα σταθερό επίπεδο απόδοσης, το οποίο είναι και απαραίτητο για την επιτυχία του στο σχολείο, ο «σχολικά έτοιμος» μαθητής είναι αυτός που φέρει τις προσωπικές εμπειρίες που είναι απαραίτητες για την εγγραφή του στο δημοτικό σχολείο καθώς και τις ατομικές προϋποθέσεις, οι οποίες όμως ανταποκρίνονται στις εκάστοτε σχολικές προϋποθέσεις (Πανταζής, 1991).

Σύμφωνα με άλλον ερευνητή, «Η ετοιμότητα εξασφαλίζει μάθηση με λίγη αλλά ποιοτική προσπάθεια και αυτό συνεπάγεται οικονομικότερη διάθεση δύναμης που καταβάλλεται με ευχάριστο τρόπο» (Καραμπάτσος, 2000, σελ. 13). Οι παράγοντες που συνθέτουν την ετοιμότητα προσδιορίζονται από:

α. τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, πρέπει επίσης να συντρέχουν και να προϋπάρχουν οι αναγκαίες και ικανές συνθήκες για να μαθαίνει το παιδί συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες διδάσκονται στο σχολείο.

β. στο κατάλληλα δομημένο και οργανωμένο κοινωνικό περιβάλλον, και ιδιαίτερα το σχολικό περιβάλλον, και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Καραμπάτσος, 2000). Η αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων συντελεί στο να δημιουργηθεί η κατάλληλη σχολική ετοιμότητα.

Η «σχολική ετοιμότητα» επομένως, μοιάζει να αποδίδει τις ευθύνες τόσο της επιτυχίας όσο και της αποτυχίας του μαθητή στο:

α. βαθμό ανάπτυξης του

β. στην οικογενειακή του κατάσταση και,

γ. στις συγκεκριμένες προϋποθέσεις μάθησης που προσφέρει το σχολείο και στις απαιτήσεις των μαθημάτων της πρώτης τάξης όπως εκφράζονται από τους δασκάλους

και το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης προϋποθέτει σχολικές συνθήκες (κατάλληλα δομημένο και οργανωμένο περιβάλλον) που είναι ευέλικτες και έχουν ως γνώμονα το συμφέρον του παιδιού και τελικό σκοπό να προσφέρει το σχολείο στα παιδιά ίδιες μαθησιακές ευκαιρίες.

Οι παραπάνω προϋποθέσεις κρίνεται απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται στην οριοθέτηση των ψυχοπαιδαγωγικών προϋποθέσεων που είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτελεστεί ο επιθυμητός βαθμός σχολικής ωριμότητας του κάθε μαθητή που εισάγεται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και να μπορέσει αυτός να προσαρμοστεί εύκολα και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις. Έτσι, θα εξασφαλιστεί ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο όπου υπό την έννοια της «σχολικής ωριμότητας» του κάθε μαθητή θα αναγνωρίζονται όλες οι συνισταμένες που διαφοροποιούν τα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου μεταξύ τους ως προς το κοινωνικό, συναισθηματικό, νοητικό και κινητικό επίπεδο ανάπτυξής τους. Επιπλέον, θα είναι αποδεκτό ότι οι ατομικές αυτές διαφορές δεν είναι τόσο αποτέλεσμα της διαφοράς ηλικίας όσο είναι κυρίως αποτέλεσμα των διαφορετικών εμπειριών του παιδιού στην οικογένεια και στο νηπιαγωγείο. Άλλωστε, η σχολική αποτυχία δεν φαίνεται να αφορά μόνο παιδιά ηλικίας πεντέμισι ετών αλλά και μεγαλύτερα, τα οποία, σύμφωνα με έρευνες του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού, σε ποσοστό 4% έως και 10% δεν ξέρουν να διαβάζουν καθόλου στο τέλος της πρώτης τάξης (Πανοπούλου-Μαράτου, 1983).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση της σχολικής ωριμότητας «ένα παιδαγωγικό όχημα ρεαλιστικών ιδεών που είναι οι υποκείμενες παιδαγωγικές θέσεις, ανθρωπιστικές αξίες και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί πάνω στις οποίες θα στηριχθεί η εφαρμοσμένη διδακτική μεθοδολογία στο σύγχρονο σχολείο» (Καραμπάτσος, 2000, σελ.256). Είναι πια φανερό ότι η σχολική ωριμότητα στο σύγχρονο σχολείο επιβάλλει τον προγραμματισμό ενός άλλου είδους σχολικής μάθησης και τον καθορισμό προϋποθέσεων ένταξης, οι οποίες θα ξεκινούν από το νηπιαγωγείο και θα ενσωματώνουν στη διδασκαλία τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών από τη νέα σχολική πραγματικότητα.

Πέρα όμως από τη σχολική ετοιμότητα του μαθητή που ανάγεται στην καλή γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη, η σχολική ετοιμότητα στο σύγχρονο σχολείο πρέπει να αποδίδεται τόσο στην ετοιμότητα της οικογένειας, με την έννοια της αποτελεσματικής καθοδήγησης, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας της με το σχολείο, ώστε να εξασφαλίσει την σχολική επιτυχία του παιδιού, όσο και στην

ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και της σχολικής διοίκησης, με την έννοια του ενστερνισμού ανθρωπιστικών και πολυπολιτισμικών αξιών και με την έννοια της πραγματικής προσπάθειας για σχολική ένταξη όλων των μαθητών.

Πολλοί ξένοι συγγραφείς έχουν υπογραμμίσει ότι το σχολικό περιβάλλον, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη που τους αναλογεί στη διαδικασία της σχολικής ετοιμότητας (Kagan, 1990; Shepard and Smith, 1986; Willer and Bredekamp, 1990). Δυστυχώς, η αποδοχή και μόνο της ιδέας της σχολικής ετοιμότητας μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολικής διοίκησης και οικογενειακού περιβάλλοντος δεν είναι αρκετή. *«Χρειάζονται αρκετοί άνθρωποι να συνεργαστούν για να κάνουν πράξη τη σύλληψη του να είναι κάθε παιδί έτοιμο να αρχίσει το σχολείο»* (Καραμπάτσος, 1990, σελ. 2).

Αντ' αυτού, σε πολλά σχολεία της χώρας μας έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι η σχολική αποτυχία των μαθητών κυρίως αποδίδεται από τους δασκάλους τους, με ιεραρχική σειρά, στην ανεπαρκή προσπάθεια του ίδιου του μαθητή, στις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, στις περιορισμένες νοητικές ικανότητες του μαθητή και στα χαρακτηριστικά της οικογένειας του και, τελευταία, στον ίδιο το δάσκαλο και στην ατομική του προσπάθεια για ένταξη του μαθητή στο σχολικό σύνολο (Μπασέτας και Πούλου, 2001, Γεωργίου, Σταυρινίδης και Παναούρα, 2002).

Το φαινόμενο της δυσκολίας των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν και να αναλάβουν τις ευθύνες του ρόλου τους αναφέρεται και σε παλαιότερες έρευνες. Εκεί παρατηρείται ότι, σε αντίθεση με τον δάσκαλο της προσχολικής ηλικίας που φαίνεται ικανός να δει το παιδί πιο καθαρά στην παρούσα φάση της ανάπτυξής του, ο δάσκαλος του σχολείου, ίσως επειδή εμπλέκεται περισσότερο και γίνεται πιο υπεύθυνος για την εκπαίδευση και τη μάθηση του παιδιού, χάνει αυτήν την καθαρή του κρίση, η οποία ανακατεύεται με δικαιολογίες για την κακή συμπεριφορά των μαθητών και με την προσδοκία για καλύτερη συμπεριφορά (Καραμπάτσος, 1990).

Με την αποδοχή ότι η σχολική ετοιμότητα του κάθε μαθητή εξαρτάται άμεσα από τις συνθήκες διδασκαλίας των μαθημάτων της πρώτης τάξης και από τις απόψεις και τη συμπεριφορά του δασκάλου, το νηπιαγωγείο μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο σε μια συντονισμένη προσπάθεια συνεργασίας με το δημοτικό σχολείο. Οι οργανωμένες επισκέψεις των παιδιών στη μελλοντική σχολική αίθουσα και στη σχολική αυλή, η επίσκεψη του δασκάλου στο νηπιαγωγείο και η γνωριμία του με τα παιδιά, η συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της πρώτης τάξης, οι κοινές γιορτές και εκδρομές είναι μερικές μόνο από τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην

ομαλοποίηση των προϋποθέσεων μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη και ισχυροποιούν τη σχολική ετοιμότητα των μικρών μαθητών για την επιτυχημένη είσοδό τους στην πρώτη τάξη (Πανταζής, 1991).

Αντ' αυτού βλέπουμε σε έρευνες ποσοστό μεγαλύτερο του ενενήντα τοις εκατό των δημοτικών σχολείων να ορίζουν το δάσκαλο της πρώτης τάξης μόλις το Σεπτέμβριο, δηλαδή ταυτόχρονα με την έναρξη των μαθημάτων της νέας χρονιάς, και την συντριπτική πλειοψηφία των δημοτικών σχολείων να μην οργανώνουν καμία ιδιαίτερη προετοιμασία για τα παιδιά της πρώτης τάξης (Πανταζής, 1991).

3.3. Παράγοντες σχολικής ωριμότητας που χρήζουν ευρύτερης έρευνας

Με εξαίρεση τις απόψεις του Gessel και των συνεργατών του, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι ανθρώπινες συμπεριφορές αναπτύσσονται με έναν αναμενόμενο τρόπο και ότι υπάρχει μία συγκεκριμένη βιολογική εξέλιξη σε κάθε παιδί (Gesell Institute, 1987), η σχετική βιβλιογραφία δεν περιγράφει με ιδιαίτερη ακρίβεια τα είδη νευρολογικής, αισθητηριακής, κινητικής ανάπτυξης καθώς και τις προϋποθέσεις μιας υγιούς φυσικής κατάστασης, οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την μελλοντική ετοιμότητα του κάθε παιδιού για μάθηση και επιτυχία στο σχολείο.

Ωστόσο, οι έρευνες των νευροεπιστημών έχουν κάνει αξιοθαύμαστες παρατηρήσεις αναφορικά με τη χαρτογράφηση της σχέσης της εγκεφαλικής λειτουργίας και της μάθησης κατά τη διάρκεια των διαφορετικών τύπων νοητικής δραστηριότητας. Η πλαστικότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου κατά τη διάρκεια των πρώτων αναπτυξιακών περιόδων της ζωής, φαίνεται να σχετίζεται στενά με τις διαδικασίες μάθησης και να υπογραμμίζει κάποιες από τις ατομικές διαφορές που είναι ήδη εμφανείς κατά την παιδική ανάπτυξη (Aoki and Siekevitz, 1988).

Οι περισσότερες από τις μελέτες που ασχολούνται με τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες ανάπτυξης στα παιδιά έχουν στηρίξει την άποψη περί συγκεκριμένων γνωσιακών και γλωσσολογικών χαρακτηριστικών που παραδοσιακά θεωρούνται ότι εξασφαλίζουν τη σχολική επιτυχία. Ωστόσο, λίγα έχουν προσφέρει στην κατανόηση του εύρους των αναπτυξιακών ικανοτήτων που τα παιδιά φέρουν με την είσοδό τους στο δημοτικό και οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στη διαδικασία της σχολικής μάθησης.

Κριτικής σημασίας θεωρείται η μετακίνηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος πέρα από αυτές τις στατικές απόψεις περί νοητικών, γλωσσικών και κινητικών δυνατοτήτων συνδυασμένων με τη επιτυχή απόδοση σε συγκεκριμένες σχολικές εργασίες. Αντίθετα, η σχολική επιτυχία χρειάζεται εν μέρει να συσχετιστεί με ένα φάσμα ευρύτερης ποιοτικής ανάπτυξης, της οποίας πολλές πλευρές δεν έχουν ακόμα διερευνηθεί σε σχέση με το φαινόμενο της σχολικής ετοιμότητας. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε την κατανόηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την ανάπτυξη αυτορυθμιζόμενων συμπεριφορών (Kopp, 1982) καθώς και θέματα σχετικά με την αυτοκατανόηση του παιδιού και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει μέσα στις ομάδες συνομηλίκων (Ladd and Price, 1987). Μικρή προσοχή έχει επίσης αποδοθεί σε θέματα συναισθηματικής συμπεριφοράς και στον τρόπο με τον οποίο η

συναισθηματικότητα αυτή του κάθε παιδιού επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τον μαθητικό συναγωνισμό και τη σχολική απόδοση.

3.4.Σχολική ωριμότητα και ηλικία εισόδου στο δημοτικό σχολείο

Η έμφαση που δίνεται στην εξέταση της χρονολογικής ηλικίας, ως αυτή να αποτελεί το ακριβέστερο κριτήριο ένταξης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, είναι πραγματικά δύσκολο να κατανοηθεί. Και αυτό διότι, επιστημονικά, δεν φαίνεται να υπάρχει εμπειρική βάση που να υποστηρίζει την πρόωμη ένταξη στο δημοτικό σχολείο, και συγκεκριμένα στην ηλικία των πεντέμισι ετών, ως πιο ωφέλιμη από ψυχολογικής, αναπτυξιακής ή εκπαιδευτικής άποψης. Ιστορικά δε, η πρόωμη ηλικία των πεντέμισι ετών δεν θεωρούνταν σε όλες τις εποχές ως η καταλληλότερη για σχολική ένταξη. Για παράδειγμα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο θεσμός του νηπιαγωγείου ξεκίνησε για πρώτη φορά στις αρχές του 19ου αιώνα σε δημόσια σχολεία της Μασαχουσέτης, όπου και η είσοδος των παιδιών στο σχολείο κάλυπτε ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα που σε πολλές περιπτώσεις ξεκινούσε από τα τρία έτη και έφτανε έως και τα επτά έτη (Crnic and Lamberty, 1994).

Αφορμή του σύγχρονου προβληματισμού για την καταλληλότερη ηλικία εισόδου στο δημοτικό σχολείο, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, στάθηκαν οι παιδαγωγικές συζητήσεις γύρω από την σχολική ωριμότητα. Η ιδέα ότι πολλοί πεντάχρονοι μαθητές έμοιαζαν να βρίσκονται τοποθετημένοι σε τάξεις υψηλότερες των δυνατοτήτων τους άρχισε να προβάλλεται μέσα από την επιστημονική έρευνα (Plg, Ames, Haines and Gillespie, 1978) καθώς επίσης και οι φόβοι ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Davis, Trimble and Vincent, 1980; Uphoff and Gilmore, 1986) και, ως εκ τούτου, εμφανίζονται ανέτοιμοι να εισαχθούν στη δημοτική εκπαίδευση σε τόσο μικρή ηλικία.

Στο ερώτημα σχετικά με το εάν είναι κάθε παιδί στα πεντέμισι ή έξι χρόνια του, αναπτυξιακά και μαθησιακά έτοιμο να δεχτεί και να μάθει από το οργανωμένο σχολικό περιβάλλον η επιστημονική κοινότητα έχει πολλές φορές απαντήσει θετικά εξαιρώντας μόνο τις εξαιρετικά σοβαρές περιπτώσεις όπου υφίστανται φαινόμενα παιδικής κακοποίησης, παραμέλησης ή αναπηρίας (NAEYC, 1995). Είναι γεγονός ότι, πολλοί σύγχρονοι ερευνητές, αποδίδοντας μεγαλύτερη σημασία στον παράγοντα της χρονολογικής ηλικίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι «μικροί» μαθητές του δημοτικού σχολείου, αυτοί δηλαδή που βρίσκονται γύρω στα πεντέμισι χρόνια, έχουν πολύ χαμηλότερη απόδοση σε σταθμισμένα τεστ ικανοτήτων σε σχέση με τους

εξάχρονους μαθητές και, επομένως, είναι πιο πιθανό να παραπεμφθούν σε επανάληψη της τάξης ή σε μελλοντική παιδαγωγική αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες (Shepard and Smith, 1986; Smith and Shepard, 1988).

Δυστυχώς, σε πολλές από τις περιπτώσεις αυτές, δεν έχει δοθεί η πρέπουσα σημασία σε προαναφερθέντες παράγοντες, που πιθανότατα επηρεάζουν την σχολική ωριμότητα, όπως τα κίνητρα μάθησης που προσφέρονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η εσωτερική παρώθηση των μαθητών προς την ανακάλυψη καινούργιας γνώσης που επιδιώκεται από τον εκπαιδευτικό εντός της σχολικής τάξης αλλά και η ατομική επίδοση (Φράγκος, 1994, Ματσαγγούρας, 1998). Οι παράγοντες αυτοί είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς προβάλλονται, και μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, ως παράγοντες που προσδιορίζουν την σχολική ωριμότητα των μαθητών. Χρήσιμο, ακόμα, θα ήταν, πριν κανείς παραπέμψει βιαστικά κάποιους μαθητές που διανύουν την κρίσιμη περίοδο μετάβασης στη δημοτική εκπαίδευση σε επανάληψη τάξης ή σε μελλοντική παιδαγωγική αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες, να συνεξετάσει και άλλες σημαντικές ιδιότητες που, έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι συναρτώνται της σχολικής ωριμότητας των μικρών μαθητών όπως είναι η συναισθηματικότητα των παιδιών, η θέση τους μέσα στην ομάδα συνομηλίκων, ο τρόπος που αυτορυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και πολλοί άλλοι, πολλοί σύγχρονοι ερευνητές, αποδίδοντας μεγαλύτερη σημασία στον παράγοντα της χρονολογικής ηλικίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι «μικροί» μαθητές του δημοτικού σχολείου, αυτοί δηλαδή που βρίσκονται γύρω στα πεντέμισι χρόνια, έχουν πολύ χαμηλότερη απόδοση σε σταθμισμένα τέστ ικανοτήτων σε σχέση με τους εξάχρονους μαθητές και, επομένως, είναι πιο πιθανό να παραπεμφθούν σε επανάληψη της τάξης ή σε μελλοντική παιδαγωγική αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες (Shepard and Smith, 1986; Smith and Shepard, 1988). Παρόμοιες διαπιστώσεις και στη χώρα μας αναφέρουν ότι «το μέσο κορίτσι πηγαίνει καλύτερα αν είναι πλήρως πέντε ετών πριν ξεκινήσει το νηπιαγωγείο, και αν έχει συμπληρώσει τα έξι χρόνια πριν ξεκινήσει την πρώτη τάξη. Τα αγόρια κατά μέσο όρο αναπτύσσονται πιο αργά από τα κορίτσια και τα πηγαίνουν καλύτερα αν έχουν συμπληρώσει τα πεντέμισι χρόνια πριν ξεκινήσουν το νηπιαγωγείο, και αν έχουν κλείσει τα εξίμισι χρόνια πριν ξεκινήσουν την πρώτη τάξη» (Καραμπάτσος, 1990, σελ. 17).

Σε μια ακόμα πιο ακραία τοποθέτηση ο Moore (1985) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει κανένα αποδεικτικό στοιχείο ότι τα παιδιά είναι έτοιμα για το σχολείο μέχρι και την ηλικία των οκτώ με δώδεκα ετών. Ο ίδιος ο Moore προτείνει ότι όσον αφορά την

επίτευξη στόχων, τη συμπεριφορά, την κοινωνικότητα ή επιπρόσθετους αναπτυξιακούς παράγοντες που σχετίζονται με τη βιολογία, την αισθητηριακή ικανότητα, τη νόηση, τον κινητικό συντονισμό ή την κοινωνικοποίηση « η προσφερόμενη βιβλιογραφία προτείνει με έμφαση ότι το παιδί θα πρέπει να αφηθεί να αναπτυχθεί σωματικά και να εξερευνήσει τις προσωπικές του φαντασιώσεις και τάσεις μέχρι και την ηλικία μεταξύ των οκτώ και δώδεκα ετών» (σελ. 63). Ενισχυτικές στους παραπάνω ισχυρισμούς είναι και οι διαπιστώσεις του Elkind (1970), ο οποίος βρήκε να υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της πνευματικής ανάπτυξης και της χορήγησης επίσημων οδηγιών, πράγμα που κατεξοχήν συμβαίνει στο δημοτικό σχολείο. Τα πορίσματα μακροχρόνιων ερευνών ώθησαν και τον Elkind να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το επίσημο σχολείο μάλλον θα έπρεπε να καθυστερείται όσο το δυνατόν παρά να εισάγεται πρόωρα στη ζωή των παιδιών (Elkind, 1986).

Προς υποστήριξη της άποψης ότι η ηλικία των πεντέμισι ετών είναι μάλλον πολύ πρόωρη για να ξεκινήσει ένα παιδί το σχολείο έρχονται επιστημονικές απόψεις που υποστηρίζουν ότι η σχολική φοίτηση και η συστηματική διδασκαλία στην ηλικία αυτή μάλλον είναι επιβλαβής για την υγεία, ζημιώνει την όραση και δεν φαίνεται να προάγει την παιδική σκέψη (Campbell, 1985, Furth, 1973 στον Ζάχαρη, 1989). Επίσης έχει αναφερθεί ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, αυτά δηλαδή που είναι ηλικίας άνω των 5.3 ετών κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, αποτυγχάνουν λιγότερο συχνά, πετυχαίνουν υψηλότερους βαθμούς και αποδίδουν καλύτερα στα σταθμισμένα τεστ συγκριτικά με τους μικρότερους πεντάχρονους, αυτούς δηλαδή που κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο είναι κάτω των 5.3 ετών (Urhoff and Gilmore, 1986). Η διαπίστωση ότι οι λιγότερο ταλαντούχοι μαθητές (όπως αυτό καθορίζεται από μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης τους), οι οποίοι ωστόσο είναι μεγαλύτερης ηλικίας, παράγουν υψηλότερα αποτελέσματα σε σταθμισμένα τεστ ικανοτήτων σε σύγκριση με τους πιο ταλαντούχους αλλά μικρότερους μαθητές έρχεται να ενισχύσει τη σημασία της χρονολογικής ηλικίας ως κριτήριο εισόδου στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση.

Από την άλλη μεριά, τα επιστημονικά πορίσματα που συσχετίζουν τις δυσκολίες στην σχολική απόδοση με την πρόωρη είσοδο των μαθητών στη σχολική εκπαίδευση έχουν συχνά κατακριθεί ως παραπλανητικά σε ό,τι αφορά τις συζητήσεις περί «ωριμότητας». Και αυτό διότι, ο δείκτης σημαντικότητας στις διαφορές που εντοπίζονται στα σταθμισμένα τεστ μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων πεντάχρονων περιορίζεται σε ένα μικρό ποσοστό της κλίμακας από έξι έως οκτώ βαθμούς, το οποίο και σταδιακά εξαφανίζεται μέχρι και την τρίτη τάξη (Miller and Norris, 1967; Langer,

Kalk and Searls, 1984). Παράλληλα, το γεγονός ότι οι μικρότερης ηλικίας μαθητές των πεντέμισι ετών είναι πιθανότερο να επαναλάβουν την ίδια τάξη αμφισβητήθηκε από μελετητές όπως ο Gredler (1980) κυρίως επειδή η επανάληψη της τάξης έχει βρεθεί να επηρεάζεται και από προκαταλήψεις των δασκάλων για τις πραγματικές δυνατότητες των μαθητών (Shepard and Smith, 1986).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι φορείς της εκπαίδευσης μάλλον δεν θα πρέπει να ασχολούνται τόσο με τις γενέθλιες ημερομηνίες των παιδιών και τα χρονολογικά κριτήρια κατά την εγγραφή τους στο σχολείο. Αντίθετα, βασικό κριτήριο θα πρέπει να αποτελεί η αξιολόγηση της «σχολικής ωριμότητας» των μαθητών μέσα από κοινά παραδεκτά και εφαρμόσιμα αξιολογικά κριτήρια. Δυστυχώς, έως και σήμερα δεν φαίνεται να έχει βρεθεί ένα σύνολο κοινώς αναγνωρισμένων κριτηρίων και προϋποθέσεων που θα χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της σχολικής ωριμότητας του κάθε μαθητή. Η καλή συνεννόηση και η κοινή συνεργασία μεταξύ γονέων, παιδιού και σχολικών παραγόντων πιθανόν να μπορέσει να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή (Parsons, 1985).

Η εύκολη λύση παραμένει η μετάθεση του χρονολογικού ορίου εισαγωγής στο δημοτικό σχολείο κατά έξι μήνες παραπάνω με την ελπίδα ότι η αναπτυξιακή ωρίμανση των παιδιών στους έξι αυτούς μήνες θα τους επιτρέψει να εισαχθούν στην πρώτη τάξη με χαμηλότερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Η αναπτυξιακή αυτή φιλοσοφία που μοιάζει να κρεμά όλες τις προσδοκίες της στον παράγοντα «ωρίμανση» είναι αυτή που, κατά τον Gesell, θεωρεί ότι «η συμπεριφορά αναπτύσσεται με ένα μορφοποιημένο και προβλέψιμο τρόπο και ότι το κάθε παιδί πρέπει να έχει φθάσει σε ένα συγκεκριμένο πεδίο ωριμότητας πριν να είναι έτοιμο για την εργασία της κάθε σχολικής βαθμίδας» (Καραμπάτσος, 1990, σελ. 11).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και πάλι ότι η διαφοροποίηση στις πρώτες εμπειρίες ζωής από το ένα παιδί στο άλλο καθώς και στους ατομικούς ρυθμούς μάθησης και ανάπτυξης τους πρέπει να αναγνωρίζονται ως παράγοντες που προϋπάρχουν της σχολικής φοίτησης και που την επηρεάζουν σημαντικά. Επομένως, δεν νοείται η αυθαίρετη εφαρμογή κριτηρίων σχολικής ωριμότητας όταν οι σχολικές προσδοκίες από τα παιδιά που εισέρχονται στο σχολείο είναι συχνά παράλογες, ακατάλληλες για το αναπτυξιακό τους επίπεδο και αγνοούν συστηματικά τις ατομικές διαφορές των μαθητών (NAEYC, 1995).

3.5. Το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής ωριμότητας

Πραγματικά, φαντάζει οξύμωρο το γεγονός ότι διάφορα εργαλεία αξιολόγησης της σχολικής ωριμότητας υπάρχουν στα εν λειτουργία σχολεία τη στιγμή που απουσιάζει μια κοινή συμφωνία και μια στοιχειώδης εμπειρική κατανόηση της πολυπλοκότητας των ικανοτήτων που απαιτούνται από το παιδί για την επιτυχή ένταξή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και των εξωγενών παραγόντων που αποφασιστικά επηρεάζουν τη σχολική του ωριμότητα.

Παρά ταύτα, πολλά τεστ αξιολόγησης χρησιμοποιούνται από τα διάφορα δημοτικά σχολεία και ιδιαίτερα από αυτά του ιδιωτικού τομέα. Το φαινόμενο αυτό δεν εμφανίζεται μόνο στη χώρα μας αλλά και σε πολλές χώρες του εξωτερικού, προκειμένου οι εκπαιδευτικές διοικήσεις να διευκολυνθούν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το ποιους μαθητές θα δεχθούν για εγγραφή το καινούργιο σχολικό έτος.

Τη στιγμή που το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, η δομή της οικογένειας και η χρήση γλώσσας μειονοτήτων μέσα σε αυτήν είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που αποδεδειγμένα προσδιορίζουν αυτό που γενικώς χαρακτηρίζεται ως «σχολική ωριμότητα» του μαθητή (N.A.E.Y.C, 1995), γίνεται κατανοητό ότι με τη συστηματική χρήση σταθμισμένων τεστ αξιολόγησης από τα σχολεία καθιερώνεται μια μαθητική «ελίτ» που αντιπροσωπεύει οικογένειες καλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, η οποία και γίνεται δεκτή προς εισαγωγή και φοίτηση στο δημοτικό, ενώ μένει εκτός ο μεγάλος αριθμός σχολικά «ανέτοιμων» παιδιών που προέρχονται από όχι κοινωνικά προνομιούχες οικογένειες και αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Επιπρόσθετα, τα τεστ αξιολόγησης κριτηρίων σχολικής ωριμότητας εμφανίζουν προβλήματα μέτρησης και η χρήση τους πρέπει να γίνεται με φειδώ. Η επιστημονική γνώση που προκύπτει από αυτά δεν είναι επαρκής ούτε και ακριβής έτσι ώστε να δικαιολογεί πάντα τις συχνά αυθαίρετες αποφάσεις για διάκριση μεταξύ των μαθητών και για τοποθέτηση τους σε διαφορετικές βαθμίδες στα σχολεία (Shepard and Smith, 1986, Ζάχαρης, 1989).

Άλλο ένα στοιχείο που χρειάζεται να συνυπολογιστεί είναι ότι τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά που προσμετρούνται σε τόσο μικρές ηλικίες είναι ευμετάβλητα και δεν μπορούν να δώσουν υψηλούς δείκτες θετικής συνάφειας μεταξύ της παρούσας εκτίμησης της σχολικής ωριμότητας ενός παιδιού και της μελλοντικής σχολικής επιτυχίας του. Πιο συγκεκριμένα, οι γνωστικοί τομείς που εξετάζονται στα διάφορα αυτά τεστ έχει βρεθεί ότι πολύ λίγο σχετίζονται με τις γνωστικές απαιτήσεις της

ανάγνωσης και άλλων μαθησιακών διαδικασιών που το σχολείο απαιτεί σε επόμενες τάξεις (Crnic and Lamberty, 1994).

Μία ακόμα χαρακτηριστική παρατήρηση που φαίνεται να αποδυναμώνει την ισχύ των τεστ αξιολόγησης σχολικής ωριμότητας είναι το χαρακτηριστικό της παιδικής ανάπτυξης να εναλλάσσεται μεταξύ περιόδων ταχύτατης και λιγότερο γρήγορης αναπτυξιακής αύξησης. Ως συνέπεια αυτού του αναπόφευκτου νόμου της ανάπτυξης, η αξιολόγηση της σχολικής ωριμότητας ενός παιδιού μπορεί να είναι έγκυρος δείκτης των ικανοτήτων του σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ωστόσο να δίνει μια πολύ φτωχή πρόβλεψη της ικανότητας ή επιτυχίας του στο σχολείο για τα επόμενα χρόνια (Kagan, 1990). Τα ίδια τα τεστ αξιολόγησης έχουν συχνά κατακριθεί ότι υστερούν κατά πολύ σε επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας κατά τη στάθμισή τους και πολλά από αυτά δεν υπόκεινται καν στις βασικές ψυχομετρικές αναλύσεις (Meisels, 1988).

Για παράδειγμα, τα τεστ αξιολόγησης της σχολικής ωριμότητας του Gesell έχουν υποστεί κριτική από την Ένωση Αμερικανών Ψυχολόγων επειδή δεν τηρούν τις προϋποθέσεις στάθμισης, αξιοπιστίας και εγκυρότητας που απαιτούνται (Kaufman, 1985). Στην μοναδική μελέτη όπου αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των τεστ του Gesell που εφαρμόστηκαν, το ποσοστό λάθους της μέτρησης αναφέρεται ότι ήταν τόσο μεγάλο ώστε οι μαθητές ηλικίας τεσσεράμισι ετών να μην μπορούν με αξιοπιστία να διαχωρισθούν από τους μαθητές ηλικίας πέντε ετών (Kaufman and Kaufman, 1972).

Σε σχετική με τα ίδια τεστ έρευνα, οι Sheppard και Smith (1986) αναφέρουν έλλειψη ξεκάθαρης εγκυρότητας των αποτελεσμάτων τους και εμφανούς διάκρισης αυτών από τα τεστ μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (IQ tests) της ίδιας ομάδας μαθητών. Αλλά και στην σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία αντιμετωπίζουμε κριτικές των τεστ του Gesell για το λόγο ότι εμπεριέχουν ευρύτερες μετρήσεις γλωσσικής ανάπτυξης, κοινωνικής και λεκτικής ικανότητας καθώς και μηχανιστικής αντίληψης, οι οποίες δεν διαφέρουν ιδιαίτερα από τις συνήθεις μετρήσεις των τεστ ευφυΐας (Καραμπάτσος, 2000). Ο ίδιος συγγραφέας σχολιάζει ότι «αυτό που μετρούν (τα τεστ του Gesell) ως «αναπτυξιακή ωριμότητα» ή «συμπεριφορική ηλικία» ενός μαθητή δεν έχει αποδειχθεί στατιστικά ότι έχει μεγάλη διαφορά σε σχέση με τα τεστ IQ...Οπότε δεν είναι ξεκάθαρο τι πραγματικά μετρά το Gesell που να είναι διαφορετικό από αυτό που μετρούν τα ατομικά τεστ ευφυΐας» (σελ. 134).

Το συμπέρασμα που συνάγεται από τις παραπάνω ερευνητικές διαπιστώσεις θίγει και πάλι το ευαίσθητο ζήτημα της χρήσης των τεστ αξιολόγησης της σχολικής

ωριμότητας και το ενδεχόμενο της λανθασμένης τοποθέτησης πολλών μαθητών σε ομάδες «ώριμων» και αντίστοιχα «ανώριμων» για σχολική ένταξη. Τελευταία, αλλά όμως πολύ σημαντική, είναι και η πιθανότητα της λανθασμένης χρήσης των αποτελεσμάτων των τεστ αξιολόγησης της σχολικής ωριμότητας, η οποία είναι συνηθισμένη σε διάφορα τεστ μέτρησης ικανοτήτων. Στην σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρονται αποτελέσματα που δεν έχουν εφαρμοσθεί με ίσο και δίκαιο τρόπο σε διαφορετικές φυλετικές ομάδες. Για παράδειγμα, στη Βρετανία έχει παρατηρηθεί τα αγόρια να παραπέμπονται πολύ πιο συχνά από τα κορίτσια σε επανάληψη της τάξης ή να απορρίπτεται η εισαγωγή τους στην πρώτη τάξη καθώς επίσης και τα παιδιά των οποίων η αγγλική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα (Kagan, 1990).

Κατά συνέπεια, επαναφέρεται στο προσκήνιο το ζήτημα της βιαστικής απόρριψης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα καθώς και ο προβληματισμός για τον αυθαίρετο τρόπο που λαμβάνονται τόσο σημαντικές αποφάσεις που αφορούν την τοποθέτηση των παιδιών στην εκπαίδευση. Είναι εμφανές ότι οι διαδικασίες αυτές έρχονται σε κάθετη ρήξη με βασικές ηθικές αρχές που η ευρύτερη επιστημονική κοινότητα θεωρεί ότι πρέπει να διέπουν γενικότερα τα τεστ αξιολόγησης.

Στη χώρα μας, τα τεστ αξιολόγησης σχολικής ωριμότητας δεν φαίνεται να είναι το κυρίαρχο κριτήριο εισαγωγής των παιδιών τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο. Πρωταρχικής σημασίας παραμένει η χρονολογική ηλικία. Αλλά και στις Ηνωμένες Πολιτείες παρατηρούνται αντίστοιχες διαπιστώσεις. Σε εθνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία των Ηνωμένων Πολιτειών διαπιστώθηκε ότι ποσοστό μεταξύ του δέκα και πενήντα τοις εκατό των εισαχθέντων μαθητών δεν αξιολογήθηκαν με κριτήριο άλλο παρά αυτό της ηλικίας τους (Gnezda and Bolig, 1989).

Με την εσπευσμένη και μονομερή απόφαση του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας να τροποποιήσει με την υπ' αριθμόν Γ1/98/8.6.95 εγκύκλιό του το νόμο για την ηλικία εισαγωγής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, χωρίς ουσιαστικά να εξετάσει σε ποιο βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της πρώτης τάξης, εντείνεται ο προβληματισμός για την οριοθέτηση κοινά αποδεκτών και πιο αντικειμενικών κριτηρίων καθώς και την αναθεώρηση των προϋποθέσεων εισαγωγής στο δημοτικό σχολείο, πέραν της χρονολογικής ηλικίας.

Οι σημερινές συγκυρίες κάνουν πλέον φανερή την ανάγκη η διαδικασία της αγωγής να στρέφεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών κατά τη μετάβασή τους

από το νηπιαγωγείο στο σχολείο και να επιδιώκει κυρίως την ενεργοποίηση της φυσικής τους ετοιμότητας για μάθηση. Σε κάθε άλλη περίπτωση το σχολείο παραμένει απλώς ένας χώρος υποδοχής μαθητών, ο οποίος, έχοντας ως μόνο κριτήριο ένταξής τους τη χρονολογική τους ηλικία, είναι ουσιαστικά ανίκανος να προσφέρει σημαντική βοήθεια στους ανώριμους και, στην πραγματικότητα, σχολικά «ανέτοιμους» για την πρώτη τάξη μαθητές (Πανταζής, 1991).

3.6.Προς μία σύγχρονη αναθεώρηση της άποψης περί σχολικής ωριμότητας

Με την προϋπόθεση ότι προτεραιότητα της παιδαγωγικής έρευνας και της πολιτείας αποτελεί η σχολική ωριμότητα των μαθητών ή, πιο συγκεκριμένα, η ετοιμότητά τους για μάθηση, καθώς εισάγονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, ανοίγεται μία μοναδική ευκαιρία για να αναθεωρηθεί η κατεύθυνση και οι στόχοι που δίνονται στην έννοια αυτή.

Προσβλέποντας προς μία παγκόσμια προαγωγή της έννοιας της σχολικής ωριμότητας, θα πρέπει, αρχικά, να αντιμετωπιστεί το θέμα των ανισοτήτων στις πρώτες εμπειρίες ζωής των παιδιών και στις ευκαιρίες ανάπτυξης και μάθησης που τους προσφέρονται. Οι ανισότητες αυτές θα πρέπει να αναγνωρίζονται ως σημαντικές και να λαμβάνονται υπόψη όταν οι αρμόδιοι θέτουν προσδοκίες και προϋποθέσεις ικανοτήτων, τις οποίες τα παιδιά πρέπει να πληρούν με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο (NAEYC, 1990). Είναι τουλάχιστον άδικο να αποδίδεται η ευθύνη της σχολικής ανωριμότητας στο παιδί όταν είναι τόσο κραυγαλέες οι οικονομικές, πολιτιστικές και κοινωνικές ανισότητες στην κοινωνία μας (Τομπαίδης, 1982, Παπακωνσταντίνου, 1986, Πυργιωτάκης, 1986).

Το ζήτημα των ανισοτήτων στις εμπειρίες των παιδιών ανοίγει και ένα δεύτερο ζήτημα της υποστήριξης των οικογενειών των παιδιών και της δημιουργίας προγραμμάτων συνεργασίας των οικογενειών αυτών με το σχολείο. Η σημασία της επιρροής της οικογένειας στον τρόπο που το παιδί μεταγενέστερα αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει τη μάθηση και τις εκπαιδευτικές αξίες θεωρείται σήμερα αυτονόητη (Λάσκου-Νασιάκου, 1977, Μαράτου, κ.α., 1988, Σώκου-Μπάδα, κ.α., 1988, Νικολόπουλος, 1994).

Επιπλέον, η σημαντική διαφοροποίηση σε ατομικά θέματα ανάπτυξης από παιδί σε παιδί πρέπει σήμερα να αναγνωριστεί ως φυσιολογική, υποδηλώνοντας έτσι ότι είναι ακατάλληλο παιδαγωγικό μέσο η μαζική αξιολόγηση των παιδιών με κριτήρια αδιαφοροποίητα και με βάση ένα σύνολο σταθερών και προκαθορισμένων ικανοτήτων

που όλοι οι μαθητές, ανεξαιρέτως ατομικών και κοινωνικών διαφορών, πρέπει να φέρουν πριν την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω ορατές δυσκολίες αξιολόγησης φαίνεται ότι το κριτήριο μιας «νόμιμα» καθορισμένης χρονολογικής ηλικίας ένταξης στο δημοτικό φάνηκε να είναι το μόνο που, κατά κάποιο τρόπο, απελευθερώνει το παιδί από την πρωταρχική ευθύνη για τη σχολική του «ωριμότητα» ή αντίστοιχα «ανωριμότητα» καθώς αποδίδει αυτήν κυρίως σε βιολογικούς παράγοντες που δρουν ανεξάρτητα από τη θέληση του ίδιου.

Ωστόσο, σήμερα είναι κοινή η διαπίστωση ότι το κριτήριο της χρονολογικής ηλικίας, όταν εφαρμόζεται από μόνο του, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι αποτελεσματικό και επιτυχές. Η πιθανότερη λύση που εμφανίζεται στην ξένη βιβλιογραφία για το ζήτημα αυτό είναι να υπάρχει σε πρώτο επίπεδο η γενική είσοδος των παιδιών στο σχολείο με την εφαρμογή του χρονολογικού κριτηρίου ενώ σε δεύτερο επίπεδο να λειτουργούν οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, και, λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους ατομικής διαφοροποίησης των μαθητών στα σχολεία, να αναλαμβάνουν το σχεδιασμό ενός αναπτυξιακά ευαίσθητου αναλυτικού προγράμματος.

Σε μία τέτοια αξιολογική οργάνωση εννοείται ότι η κύρια ευθύνη για τη σχολική ωριμότητα των παιδιών θα αναλαμβάνεται και θα αποδίδεται πάντα στο σχολείο (Kagan, 1990). Η εφαρμογή αυτή παραμένει αδύνατη στη χώρα μας για όσο χρονικό διάστημα η πολιτεία θα εξακολουθεί να αγνοεί την αναγκαιότητα ίδρυσης σύγχρονων εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης και τοποθέτησης σχολικών ψυχολόγων σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας.

Τέλος, παράγοντες που ακόμα δεν έχουν διερευνηθεί πλήρως, ενώ φαίνεται να σχετίζονται και να επηρεάζουν άμεσα αυτό που αποκαλούμε «σχολική ωριμότητα» των παιδιών, γίνεται αυτονόητο ότι χρειάζεται να φωτιστούν περισσότερο στα πλαίσια της επιστημονικής έρευνας πριν από τη χρήση και την καθιέρωση αυθαίρετων τεστ αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών. Ως τέτοιοι αναφέρονται οι βιολογικές βάσεις της διαδικασίας μάθησης, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, τα οποία εκτείνονται πέρα από τις λίστες προσχολικών ικανοτήτων που τα σχολεία διαθέτουν και χρησιμοποιούν ως γνώμονες αξιολόγησης, οι παράγοντες της οικογένειας και του σχολείου και ο τρόπος που αυτοί δραματικά επηρεάζουν τη σχολική ωριμότητα του παιδιού καθώς και η επίδραση των πολιτιστικών διαφορών στη διαμόρφωση της σχολικής ωριμότητας.

Ακόμα, η αξιοποίηση των εξαιρετικών χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων κάποιων παιδιών, τα οποία κρίνονται ως «ταλαντούχα», σε σχέση με τη διαμόρφωση της ετοιμότητας τους για μάθηση καθώς και οι τρόποι πρόωξης παρέμβασης στο παιδικό περιβάλλον, είναι θέματα ανοιχτά που διατυπώνονται συνήθως γενικά στα παιδαγωγικά προγράμματα ενώ πολύ λίγη προσπάθεια έχει γίνει για τη συστηματική τους διερεύνηση. Ωστόσο, η σύγχρονη διεθνής επιστημονική κοινότητα συμφωνεί και αποδέχεται ότι αποτελούν παράγοντες καθοριστικής επιρροής, οι οποίοι θα μπορούσαν να ισχυροποιήσουν τη μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού πριν την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση μιας σειράς χαρακτηριστικών του νηπίου που σχετίζονται:

α. με *ψυχοκινητικές του ικανότητες και δεξιότητες* (όπως είναι η ικανότητα αντιγραφής και σχεδιασμού περιγράμματος των σχημάτων, η αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών, η αναγνώριση και γραφή του ονόματος του με σωστό τρόπο, η κατάταξη και συναρμολόγηση αντικειμένων, η αναγνώριση χρωμάτων και η συμμετοχή σε δραστηριότητες ζωγραφικής κ.α.) αλλά και ικανότητες σχετικές τόσο με την *κοινωνική, σχολική του συμπεριφορά* (όπως η διάθεση για συνεργασία, η προθυμία να μοιράζεται πράγματα, η συχνή εκδήλωση θυμού, πείσματος και εριστικότητας απέναντι στα άλλα νήπια κ.α.) και,

β. με την *συναισθηματική του έκφραση* (όπως είναι τα συχνά συναισθήματα λύπης και η τάση για απομόνωση, η συχνή έκφραση φόβου, χαράς, ασφάλειας και εμπιστοσύνης ή έλλειψης εμπιστοσύνης στο περιβάλλον του κ.α).

Όλες οι παραπάνω ικανότητες/δεξιότητες και εκφράσεις, σύμφωνα με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, φαίνεται να αποτελούν απαραίτητες ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις για την ομαλή μετάβαση του νηπίου από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Έτσι, η παρούσα έρευνα επιχειρεί, μέσα από ένα σύνολο 43 κατηγοριών συμπεριφοράς που καταγράφηκαν σε ειδικό φύλλο παρατήρησης, να μελετήσει τα πολλαπλά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά καθώς και τις συμπεριφορές που συνθέτουν το προφίλ ενός δείγματος νηπίων – 102 συνολικά εκ των οποίων 46 αγόρια και 56 κορίτσια – που πρόκειται να εισαχθούν την αμέσως επόμενη σχολική χρονιά στο δημοτικό σχολείο.

4.2. Ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνάς μας

Με όσα αναφέραμε στο σκοπό της έρευνάς μας, τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης αυτής, τα οποία προκύπτουν από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, είναι τα εξής:

Τα υπό παρατήρηση νήπια έχουν κατακτήσει τις ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις, για την ομαλή μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου; Με ποια άλλα χαρακτηριστικά των νηπίων σχετίζεται το αναπτυξιακό τους επίπεδο;

Υποθέσεις

Με βάση τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα διατυπώσαμε τις ακόλουθες υποθέσεις:

H₁. Υποθέτουμε ότι, τα νήπια έχουν αναπτύξει επαρκώς τις ατομικές, νοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητές τους, οι οποίες συνθέτουν το προφίλ της σχολικής τους ωριμότητας.

H₂. Υποθέτουμε ότι, το αναπτυξιακό επίπεδο των νηπίων σχετίζεται σημαντικά με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τα οποία συνθέτουν το ατομικό τους προφίλ, όπως: το φύλο τους, το είδος του τοκετού της μητέρας τους (φυσιολογικός τοκετός ή καισαρική), η περίοδος θηλασμού που ακολούθησε για κάθε νήπιο .

H₃. Υποθέτουμε ότι, το αναπτυξιακό επίπεδο των νηπίων σχετίζεται σημαντικά με χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, όπως το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας και το είδος εργασίας τους καθώς και ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια.

H₄. Υποθέτουμε ότι, το αναπτυξιακό επίπεδο των νηπίων σχετίζεται σημαντικά με την περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο τους.

H₅. Υποθέτουμε ότι, οι πιθανές αναπτυξιακές αδυναμίες, των υπό παρατήρηση νηπίων, σχετίζονται με το είδος συνεργασίας μεταξύ γονέων και νηπιαγωγού αλλά και μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Πιο αναλυτικά:

- το φύλο του κάθε νηπίου αναμένεται να επηρεάσει με στατιστικά σημαντικό τρόπο ορισμένες δεξιότητες/ ικανότητες του
- ο τρόπος γέννησης του νηπίου (φυσιολογικός τοκετός ή καισαρική τομή) αναμένεται να επηρεάζει τη γενικότερη συναισθηματική του διάθεση και έκφραση (επίδειξη χαράς και ασφάλειας προς το περιβάλλον ή, αντίθετα, συχνότερα συναισθήματα λύπης και τάσης για απομόνωση)
- το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και, πολύ περισσότερο, της μητέρας αναμένεται να επηρεάζει σε γενικές γραμμές τον μέσο όρο απόδοσης των νηπίων σε διάφορες δεξιότητες/ ικανότητες
- το είδος της εργασίας του πατέρα αναμένεται επίσης να επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον βαθμό και την ευκολία που το νήπιο κατακτά και

επιδεικνύει κάποιες δεξιότητες/ ικανότητες αλλά και στη γενικότερη συναισθηματική του κατάσταση (έκφραση συναισθημάτων φόβου, λύπης ή τάσης για απομόνωση συγκριτικά με άλλα παιδιά)

- η περιοχή του σχολείου αναμένεται να επιδρά με στατιστικά σημαντικά τρόπο στο επίπεδο δεξιοτήτων/ ικανοτήτων που επιδεικνύουν τα νήπια σε ορισμένες δοκιμασίες αλλά και στην συναισθηματική τους έκφραση και την κοινωνικότητά τους

4.3. Μεθοδολογία της έρευνάς μας

Προκειμένου να επαληθευτούν ή να απορριφθούν αυτές οι υποθέσεις έγινε συστηματική αναζήτηση και καταγραφή, μέσα από ένα συνοπτικό ιστορικό του κάθε παιδιού που δόθηκε προς συμπλήρωση στις νηπιαγωγούς, ορισμένων ποιοτικών πληροφοριών σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά και την οικογενειακή κατάσταση των νηπίων. Με τον τρόπο αυτό εξυπηρετείται ο σκοπός της έρευνας που ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο επιμέρους ατομικά χαρακτηριστικά των νηπίων όπως *το φύλο τους, ο τρόπος γέννησης ή η διάρκεια θηλασμού τους αλλά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των νηπίων όπως το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή η δομή και ο αριθμός των μελών της οικογένειας* μπορούν να συσχετιστούν με την επιτυχία ή την αποτυχία των νηπίων να κατακτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται ως απαραίτητες ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις και να μεταβούν ομαλά στη δημοτική εκπαίδευση.

4.4. Εργαλείο της έρευνας

Μετά από την παράθεση των υποθέσεων της μελέτης, επόμενος στόχος γίνεται η εξέταση των μεταβλητών και των σχέσεων που περιγράφηκαν. Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρησιμοποιήθηκε "Φύλλο Παρατήρησης Νηπίων".

4.4.1. Το φύλλο παρατήρησης. Σκοπός και περιεχόμενο

Το Φ.Π. είναι ένα εργαλείο για τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού. Αποτελείται από έναν πίνακα με προκαθορισμένες μορφές συμπεριφοράς. Ο ερευνητής κατευθύνει την προσοχή του στο να διαπιστώσει αν και πόσο εμφανίζονται οι προκαθορισμένες μορφές συμπεριφοράς.

Τα Φ.Π. διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς το περιεχόμενο, δηλαδή ως προς τις κατηγορίες της συμπεριφοράς που υπόκεινται σε παρατήρηση, όσο και ως προς τη διάρκεια του χρόνου παρατήρησης. Όσον αφορά στο χρόνο παρατήρησης, αυτός μπορεί να είναι προκαθορισμένος ως προς τον αριθμό των ημερών και ιός προς τον αριθμό των ωρών ή λεπτών ανά ημέρα. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιούνται και χρονικές μονάδες παρατήρησης και διακοπής της παρατήρησης.

Το περιεχόμενο του Φ.Π. καθορίζεται από τον ερευνητή, ανάλογα με τα επιστημονικά του διαφέροντα και με τους τομείς της συμπεριφοράς του παιδιού ή της νηπιαγωγού που θέλει να παρατηρήσει. Πριν οριστικοποιηθεί το περιεχόμενο του εφαρμόζεται πολλές φορές στο νηπιαγωγείο και οι κατηγορίες της συμπεριφοράς παίρνουν την οριστική τους μορφή και θέση στο Φ.Π. βάσει εμπειρικών αποτελεσμάτων (ανάλυση παραγόντων κ.τ.λ.)

Η Ε. DUHM και ο D. ALTHAUS (1979) κατασκεύασαν ένα Φ.Π., το οποίο περιλαμβάνει τους εξής 5 βασικούς τομείς συμπεριφοράς:

- Την προσέλευση του παιδιού στο νηπιαγωγείο (N = 06)
- Τη συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (N = 32)
- Τη συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι (N = 11)
- Τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού (N = 13)
- Τη συμπεριφορά του παιδιού κατά την εργασία (N = 16)

Συνολικά το Φ.Π. των παραπάνω ερευνητών περιλαμβάνει 78 κατηγορίες συμπεριφοράς, εκ των οποίων στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούμε το δεύτερο άξονα, τη συναισθηματική, δηλαδή, και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (N = 32).

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε φύλλο παρατήρησης, η κατασκευή του οποίου στηρίχτηκε:

- στις υποδείξεις του επιβλέποντα καθηγητή.
- σε μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας όπου περιγράφονται οι αναπτυξιακοί στόχοι και οι συμπεριφορές που συνθέτουν τα κύρια σημεία της ομαλής ανάπτυξης της προσωπικότητας ενός νηπίου και που χρήζουν αξιολόγησης κατά την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο. Αναλυτικότερα, αξιοποιήθηκε το ακόλουθο υλικό:
- πρότυπο φύλλο παρατήρησης νηπίων ηλικίας 4-6 ετών (Ζάχαρης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) όπου

διερευνώνται αναλυτικά στοιχεία που αφορούν την προσέλευση του νηπίου στο σχολείο, την κοινωνική και συναισθηματική του συμπεριφορά, τη συμπεριφορά του στο παιχνίδι, τη γλωσσική του συμπεριφορά και τη συμπεριφορά του κατά την εκτέλεση της σχολικής εργασίας και Strebel Gertrud «Κριτήριο σχολικής Ωριμότητας», εισαγωγή, μετάφραση και στάθμιση από τον Δ. Ζάχαρη, 1992, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

- αναπτυξιακοί στόχοι προσχολικής ηλικίας – κριτήρια ομαλής ανάπτυξης (Μπεζεβέγκης, 1989, Εξελικτική Ψυχοπαθολογία, Τόμος Α)
- προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών με το τέλος του νηπιαγωγείου όπως ασκήσεις με μολύβι, περιγραφή αντικειμένων, ασκήσεις προσοχής και δεξιότητας, εκτέλεση διάφορων εντολών κ.λ.π. (Δήμου Γ, 1983, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.12).
- αναπτυξιακή εξέταση κριτηρίων συμπεριφοράς που χρησιμοποιούνται στο Ινστιτούτο Gesell και περιλαμβάνουν συνέντευξη, test με μολύβι και χαρτί, αντιγραφή σχημάτων, ολοκλήρωση ατελούς ανθρώπου, ασκήσεις προσανατολισμού (δεξιά-αριστερά), κατονομασία ζώων, προτιμήσεις στο σπίτι και στο σχολείο (επιμέλεια Α. Καραμπάτσος, 1998)
- Πίνακες Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας όπου περιλαμβάνονται αναλυτικά συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες που αφορούν την ομιλία, την ακοή, τη χρήση ερωτήσεων από το παιδί και την κατηγοριοποίηση, συλλογιστικές ικανότητες που αφορούν τη λύση προβλημάτων, την παρατήρηση, την πρόβλεψη αποτελεσμάτων και την κατανόηση εννοιών, κινητικές δεξιότητες που αφορούν γενικευμένες και πιο εξειδικευμένες κινητικές δεξιότητες, κοινωνικές/ συναισθηματικές δεξιότητες που αφορούν τη δημιουργικότητα, το παίξιμο ρόλων, την ικανότητα διαπραγμάτευσης, την ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται σε νέες συνθήκες και απαιτήσεις και την ικανότητα να κατανοεί και να μοιράζεται συναισθήματα (Cohen and Stern, 1987)
- σε ορισμένες ημιδομημένες συνεντεύξεις με στόχο, κυρίως, την καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών που αφορούν στις κυριότερες λειτουργίες ψυχοσωματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων, έτσι όπως αυτοί τις παρατηρούν μέσα από την καθημερινή τους πρακτική. Ένας αριθμός είκοσι ατόμων συνέθεσε το δείγμα των ερωτώμενων.

4.4.2. Η πιλοτική έρευνα

Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, τους μήνες Οκτώβριο, Νοέμβριο σε δείγμα 21 ατόμων. Συμπληρώθηκαν από νηπιαγωγούς 21 φύλλα παρατήρησης που

αφορούν στα παιδιά, τις δεξιότητές τους, την συμπεριφορά τους και την συναισθηματικότητά τους.

Μετά τη συγκέντρωση των συμπληρωμένων φύλλων παρατήρησης της πιλοτικής φάσης, τα αποτελέσματα κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά, προκειμένου να γίνει δυνατή η εισαγωγή τους σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και η στατιστική τους επεξεργασία. Με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S., έγινε η αρχική ανάλυση των δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων της πιλοτικής εφαρμογής του εργαλείου.

Στους πίνακες, μονής εισόδου, που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου, ως συχνότητες απαντήσεων και εκατοστιαία ποσοστά στο σύνολο του δείγματος για κάθε ερώτημα.

Πίνακες συχνότητων και ποσοστών % των απαντήσεων

b1

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	3	14,3	14,3	14,3
Πολύ	9	42,9	42,9	57,1
Πάρα πολύ	9	42,9	42,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b2

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	3	14,3	14,3	14,3
Πολύ	9	42,9	42,9	57,1
Πάρα πολύ	9	42,9	42,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b3

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	5	23,8	23,8	23,8
Πολύ	6	28,6	28,6	52,4
Πάρα πολύ	10	47,6	47,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b4

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	5	23,8	23,8	23,8
Πολύ	8	38,1	38,1	61,9

Πάρα πολύ	8	38,1	38,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b5

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	4	19,0	19,0	19,0
Πολύ	3	14,3	14,3	33,3
Πάρα πολύ	14	66,7	66,7	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b6

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	3	14,3	14,3	14,3
Πολύ	10	47,6	47,6	61,9
Πάρα πολύ	8	38,1	38,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b7

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	15	71,4	71,4	71,4
Πολύ λίγο	3	14,3	14,3	85,7
Λίγο	3	14,3	14,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b8

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	15	71,4	71,4	71,4
Πολύ λίγο	5	23,8	23,8	95,2
Λίγο	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b9

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	19,0	19,0	19,0
Πολύ λίγο	14	66,7	66,7	85,7
Λίγο	1	4,8	4,8	90,5
Πολύ	2	9,5	9,5	100,0

Total	21	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

b10

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	14	66,7	66,7	66,7
Πολύ λίγο	4	19,0	19,0	85,7
Λίγο	1	4,8	4,8	90,5
Πολύ	2	9,5	9,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b11

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	15	71,4	71,4	71,4
Πολύ λίγο	3	14,3	14,3	85,7
Λίγο	3	14,3	14,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b12

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	14	66,7	66,7	66,7
Πολύ λίγο	7	33,3	33,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b13

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	14	66,7	66,7	66,7
Πολύ λίγο	5	23,8	23,8	90,5
Λίγο	1	4,8	4,8	95,2
Πολύ	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b14

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	13	61,9	61,9	61,9
Πολύ λίγο	5	23,8	23,8	85,7
Λίγο	2	9,5	9,5	95,2

Πολύ	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b15

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	19	90,5	90,5	90,5
Πολύ λίγο	1	4,8	4,8	95,2
Πολύ	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b16

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	2	9,5	9,5	9,5
Πολύ	16	76,2	76,2	85,7
Πάρα πολύ	3	14,3	14,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b17

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	1	4,8	4,8	4,8
Πολύ λίγο	1	4,8	4,8	9,5
Λίγο	1	4,8	4,8	14,3
Πολύ	4	19,0	19,0	33,3
Πάρα πολύ	14	66,7	66,7	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b18

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	2	9,5	9,5	9,5
Πολύ	11	52,4	52,4	61,9
Πάρα πολύ	8	38,1	38,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b19

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό

Πολύ	6	28,6	28,6	28,6
Πάρα πολύ	15	71,4	71,4	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b20

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	4	19,0	19,0	19,0
Πολύ	6	28,6	28,6	47,6
Πάρα πολύ	11	52,4	52,4	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b21

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	8	38,1	38,1	38,1
Πολύ λίγο	12	57,1	57,1	95,2
Λίγο	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b22

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	20	95,2	95,2	95,2
Πολύ λίγο	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b23

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	11	52,4	52,4	52,4
Πολύ λίγο	7	33,3	33,3	85,7
Λίγο	3	14,3	14,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b24

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	12	57,1	57,1	57,1
Πολύ λίγο	5	23,8	23,8	81,0

Λίγο	4	19,0	19,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b25

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	16	76,2	76,2	76,2
Πολύ λίγο	3	14,3	14,3	90,5
Λίγο	2	9,5	9,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b26

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	15	71,4	71,4	71,4
Πολύ λίγο	4	19,0	19,0	90,5
Λίγο	2	9,5	9,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b27

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	10	47,6	47,6	47,6
Πολύ λίγο	9	42,9	42,9	90,5
Λίγο	2	9,5	9,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b28

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	11	52,4	52,4	52,4
Πολύ λίγο	8	38,1	38,1	90,5
Λίγο	2	9,5	9,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b29

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	14	66,7	66,7	66,7
Πάρα πολύ	7	33,3	33,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b30

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	1	4,8	4,8	4,8
Πολύ	12	57,1	57,1	61,9
Πάρα πολύ	8	38,1	38,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b31

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	14	66,7	66,7	66,7
Πάρα πολύ	7	33,3	33,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b32

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	4	19,0	19,0	19,0
Πάρα πολύ	17	81,0	81,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b33

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	3	14,3	14,3	14,3
Πάρα πολύ	18	85,7	85,7	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b34

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	2	9,5	9,5	9,5
Πάρα πολύ	19	90,5	90,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b35

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	1	4,8	4,8	4,8
Πολύ	7	33,3	33,3	38,1
Πάρα πολύ	13	61,9	61,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b36

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	1	4,8	4,8	4,8
Πάρα πολύ	20	95,2	95,2	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b37

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	1	4,8	4,8	4,8
Πολύ	1	4,8	4,8	9,5
Πάρα πολύ	19	90,5	90,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b38

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	1	4,8	4,8	4,8
Πολύ	16	76,2	76,2	81,0
Πάρα πολύ	4	19,0	19,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b39

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό

Πολύ	1	4,8	4,8	4,8
Πάρα πολύ	20	95,2	95,2	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b40

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	4	19,0	19,0	19,0
Πάρα πολύ	17	81,0	81,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b41

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	13	61,9	61,9	61,9
Πάρα πολύ	8	38,1	38,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b42

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	1	4,8	4,8	4,8
Πολύ	8	38,1	38,1	42,9
Πάρα πολύ	12	57,1	57,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b43

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	2	9,5	9,5	9,5
Πολύ	1	4,8	4,8	14,3
Πάρα πολύ	18	85,7	85,7	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b44

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό

Πολύ	8	38,1	38,1	38,1
Πάρα πολύ	13	61,9	61,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b45

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	2	9,5	9,5	9,5
Πάρα πολύ	19	90,5	90,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b46

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	13	61,9	61,9	61,9
Πάρα πολύ	8	38,1	38,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b47

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ	7	33,3	33,3	33,3
Πάρα πολύ	14	66,7	66,7	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b48

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	4	19,0	19,0	19,0
Πολύ	13	61,9	61,9	81,0
Πάρα πολύ	4	19,0	19,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b49

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	3	14,3	14,3	14,3
Πολύ	11	52,4	52,4	66,7
Πάρα πολύ	7	33,3	33,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b50

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ λίγο	2	9,5	9,5	9,5
Λίγο	2	9,5	9,5	19,0
Πολύ	10	47,6	47,6	66,7
Πάρα πολύ	7	33,3	33,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b51

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	5	23,8	23,8	23,8
Πολύ	6	28,6	28,6	52,4
Πάρα πολύ	10	47,6	47,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b52

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ λίγο	2	9,5	9,5	9,5
Λίγο	3	14,3	14,3	23,8
Πολύ	7	33,3	33,3	57,1
Πάρα πολύ	9	42,9	42,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b53

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	15	71,4	71,4	71,4
Πολύ λίγο	2	9,5	9,5	81,0
Λίγο	4	19,0	19,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b54

	Συχν ότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	17	81,0	81,0	81,0
Πολύ λίγο	3	14,3	14,3	95,2
Λίγο	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b55

	Συχν ότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	10	47,6	47,6	47,6
Πολύ λίγο	7	33,3	33,3	81,0
Λίγο	1	4,8	4,8	85,7
Πολύ	3	14,3	14,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b56

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	13	61,9	61,9	61,9
Πολύ λίγο	4	19,0	19,0	81,0
Λίγο	1	4,8	4,8	85,7
Πολύ	2	9,5	9,5	95,2
Πάρα πολύ	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b57

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	16	76,2	76,2	76,2
Πολύ λίγο	1	4,8	4,8	81,0
Λίγο	2	9,5	9,5	90,5
Πολύ	2	9,5	9,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

b58

	Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό

Καθόλου	15	71,4	71,4	71,4
Πολύ λίγο	4	19,0	19,0	90,5
Λίγο	2	9,5	9,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Επίσης εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση από την οποία προέκυψαν τα εξής:

1. Ποσοστό διακύμανσης 20 και ερωτήσεις που φορτίζουν στον παράγοντα αυτό είναι η β42 (κατατάσσει τα αντικείμενα), β41 (συνεχίζει ένα διάγραμμα), β40 (αναγνωρίζει τα σχήματα), β31(αντιγράφει σχήματα/γραμμές), β36 (αναγνωρίζει το όνομά του), β37 (γράφει το όνομά του σωστά), β39 (γνωρίζει τα χρώματα).
2. Ποσοστό διακύμανσης 10 και οι ερωτήσεις που φορτίζουν εδώ είναι β7 (εχθρική διάθεση), β13 (είναι εριστικό), β23 (θυμώνει εύκολα), β24 (είναι πεισματάρικο).
3. Ποσοστό διακύμανσης 7. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν είναι β1 (φιλική διάθεση), β16 (είναι χαρούμενο).
4. Ποσοστό διακύμανσης 6. Οι ερωτήσεις που φορτίζουν εδώ είναι β9 (διάθεση για αποφυγή) και β10 (είναι αδιάφορο).

Οι δείκτες αξιοπιστίας για τους προαναφερθέντες παράγοντες είναι αντίστοιχα 0,70, 0,65, 0,60, 0,58.

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι είναι πολύ πιθανό, όταν ολοκληρωθεί η έρευνα να προκύψουν οι ίδιοι παράγοντες αλλά σαφώς πιο ενισχυμένοι. Δηλαδή, να ερμηνεύουν μεγαλύτερο ποσοστό διασποράς, να έχουν μεγαλύτερες τιμές του δείκτη αξιοπιστίας και να περιλαμβάνουν ο κάθε ένας χωριστά μεγαλύτερο αριθμό ερωτήσεων. Το γεγονός ότι δεν συμπεριλήφθηκαν στην πιλοτική όλες οι ερωτήσεις οφείλεται στο ότι κάποιες από αυτές δεν φορτίζουν ισχυρά στους παράγοντες, αναμένουμε όμως ότι στην τελική επεξεργασία οι φορτίσεις θα είναι ισχυρότερες. Γενικά, η πιλοτική έρευνα δεν παράγει οριστικά αποτελέσματα, αλλά βάση αυτής γίνεται μια διερεύνηση των πιθανών τάσεων που εμφανίζει το δείγμα καθώς και των πιθανών μεθόδων στατιστικής ανάλυσης.

Β. ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΝΗΠΙΟΥ:

ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

1. Είναι εριστικό
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
2. Υποτάσσεται στην εξουσία (συμμόρφωση)
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
3. Φαίνεται να μην είναι αποδεκτό από την ομάδα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
4. Έχει παιδιάστικη και ανώριμη συμπεριφορά
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
5. Έχει δυσκολίες στη μάθηση
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
6. Έχει πονοκεφάλους
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
7. Τάση να ενοχλεί τους άλλους (ζιζάνιο)
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
8. Κάνει τον παλικαρά (τον νταή)
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
9. Κλαίει με το παραμικρό
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
10. Δεν του αρέσει το σχολείο
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
11. Έλεγχος σφικτήρων, λερώνεται πάνω του (κόπρανα)
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
12. Νυχτερινή ενούρηση, βρέχεται στον ύπνο του
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
13. Αδέξιο, ελλιπής συντονισμός κινήσεων (άγαρμπο)
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅

14. Τραυλισμός
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
15. Ασχημη γλώσσα, βρίζει, βλασφημεί
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
16. Φοβίες (π.χ. φοβάται τα σκυλιά, το σκοτάδι)
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
17. Αυθάδεια, αγένεια
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
18. Ανυπάκουο, δύσκολα πειθαρχεί
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
19. Βρίσκεται σε συνεχή ένταση, δεν ησυχάζει, δεν ηρεμεί
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
20. Αυνανισμός
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
21. Πεισματάρικο, θέλει να γίνεται το δικό του
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
22. Επιζητεί να προκαλεί την προσοχή των άλλων
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
23. Αρνητισμός, τάση να κάνει το αντίθετο που του ζητούν
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
24. Λέει ψέματα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
25. Υπεροπτικό, θεωρεί τον εαυτό του πιο σπουδαίο από ό,τι είναι
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
26. Υπερκινητικό, αεικίνητο (κινείται σαν σβούρα)
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
27. Καταστροφική διάθεση για τα δικά του πράγματα και των άλλων
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
28. Το σκάει από το σπίτι
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅

29. Προτιμά να παίζει με μεγαλύτερα παιδιά
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
30. Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
31. Τεμπελιά στο σχολείο και στα άλλα καθήκοντα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
32. Ανεύθυνο, δεν μπορείς να το εμπιστευτείς
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
33. Διασπάται η προσοχή του εύκολα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
34. Αδιαφορεί γι' αυτά που λένε οι άλλοι
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
35. Έλλειψη αυτοπεποίθησης
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
36. Πλήξη, ανία, δεν ενδιαφέρεται για το περιβάλλον
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
37. Παρασύρεται από τους άλλους, παθητικότητα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
38. Νωθρό, βραδύψυχο, χαμηλό συναίσθημα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
39. Ακούει όταν του μιλούν οι άλλοι
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
40. Συνεργάζεται και περιμένει τη σειρά του
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
41. Τακτοποιεί τα αντικείμενα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
42. Ολοκληρώνει την εργασία μόνο του
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
43. Αποδέχεται κανόνες ή περιορισμούς
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅

44. Χρησιμοποιεί σωστά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
45. Παίρνει μέρος σε ομαδικές συζητήσεις
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
46. Κόβει πάνω στη γραμμή
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
47. Περιγράφει σχήματα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
48. Αντιγράφει σχήματα – γραμμές
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
49. Κρατάει το μολύβι σωστά
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
50. Συμμετέχει σε δραστηριότητες ζωγραφικής και σχεδίου
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
51. Αναγνωρίζει τα θαμπά χρώματα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
52. Αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
53. Αναγνωρίζει το όνομά του
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
54. Γράφει το όνομά του σωστά
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
55. Αναγνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
56. Αναγνωρίζει τα σχήματα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
57. Συνέχιση ενός διαγράμματος
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅
58. Κατατάσσει τα αντικείμενα
Καθόλου ₁ Πολύ λίγο ₂ Λίγο ₃ Πολύ ₄ Πάρα πολύ ₅

Μετά το πέρας της πιλοτικής έρευνας και προκειμένου να ελεγχθούν τα αποτελέσματα της και με έναν δεύτερο τρόπο επιλέχθηκε η μεθοδολογία των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ένα δείγμα 20 ατόμων. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων επαλήθευσαν σε αρκετό βαθμό αυτά που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα.

Κατόπιν, στους νηπιαγωγούς των προαναφερθέντων νηπιαγωγείων δόθηκε μια λίστα από ερωτήματα προς απάντηση που αφορούσαν θέματα σχετικά με το γενικότερο περιβάλλον των νηπίων, καθώς και γενικές πληροφορίες για τα νήπια. Τα ερωτήματα αυτά ήταν τα εξής: αν γεννήθηκε με καισαρική ή φυσιολογικό τοκετό, αν είναι παιδί εξωσωματικής γονιμοποίησης, αν θήλασε ή όχι, αν ζει με τους δύο γονείς του ή σε άλλο οικογενειακό πλαίσιο, πόσα αδέλφια έχει, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, και η εργασία των γονέων.

Αναλυτικότερα, οι βασικότερες λειτουργίες που επιχειρήθηκε να διερευνηθούν μέσα από το φύλλο παρατήρησης αφορούν α) κινητικές λειτουργίες των νηπίων και τις λειτουργίες συντονισμού των κινήσεών τους, β) αισθητηριακές λειτουργίες των νηπίων όπως η ακοή, η όραση, η αφή, η γεύση και η όσφρηση, γ) λειτουργίες της γλώσσας όπως η προαναγνωστική ικανότητα των νηπίων, δ) λειτουργίες της πνευματικής ανάπτυξης όπως η μαθηματική ικανότητα των νηπίων, η αντιληπτική τους ικανότητα και η χωρική τους νοημοσύνη, ε) λειτουργίες του συναισθήματος όπως η χαρά, η λύπη, το κλάμα ή το γέλιο, και στ) λειτουργίες της κοινωνικής συμπεριφοράς των νηπίων, ομαλής ή αποκλίνουσας.

Κρίθηκε κατά τον τρόπο αυτό ότι θα προσδιορίζονταν με ακρίβεια:

α) τα χαρακτηριστικά του νηπίου τα οποία προάγουν την δεξιότητα και την ικανότητα του αυτού καθ' αυτού

β) τα συναισθήματα της οργής που προάγουν την επιθετική συμπεριφορά του νηπίου

γ) τα συναισθήματα εκείνα που όντας θετικά συντελούν στην κοινωνικότητα του νηπίου

δ) την τάση αποφυγής του νηπίου που έχει σαν αποτέλεσμα την ελλιπή ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων του και

ε) τα συναισθήματα του φόβου και της λύπης που έχουν σαν αποτέλεσμα την απομόνωση του νηπίου.

Για να επιτευχθεί η καλύτερη στατιστική ανάλυση των παρατηρούμενων συμπεριφορών, τα παραπάνω χαρακτηριστικά ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κύριες θεματικές ενότητες, οι οποίες αναφέρονται στο φύλλο παρατήρησης ως:

1. «Δεξιότητα/ ικανότητα»
2. «Οργή /επιθετικότητα»
3. «Θετικά συναισθήματα /κοινωνικότητα»
4. «Αποφυγή»
5. «Φόβος, λύπη /απομόνωση».

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη θεματική ενότητα εμπεριέχονται τα ζητήματα της υπακοής, θεωρούμενης ως μία δεξιότητα/ χαρακτηριστικό που είναι επίκτητο και κατακτάται μέσα από την εκπαίδευση όπως και η πειθαρχία, της επιμέλειας καθώς και όλα τα θέματα που αφορούν στις νοητικές, μαθησιακές, και ψυχοκινητικές δεξιότητες του νηπίου και που ερμηνεύουν βασικούς αναπτυξιακούς στόχους της ηλικίας του.

Καταγράφονται σημαντικές *κινητικές ικανότητες* του νηπίου που φανερώνουν το επίπεδο του οπτικοκινητικού του συντονισμού αλλά και της ψυχικής του ισορροπίας όπως είναι η ικανότητα να κόβει με ψαλίδι πάνω σε μία ορατή γραμμή, να κάνει το περίγραμμα σχημάτων, να κρατάει το μολύβι σωστά ή, αντίστροφα, η αδυναμία του να εκτελέσει κάποια συγκεκριμένη οδηγία.

Καταγράφονται επίσης σημαντικές *προαναγνωστικές ικανότητες* του νηπίου, οι οποίες εν μέρει σκιαγραφούν και το επίπεδο της γλωσσικής του κατάκτησης, όπως είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει τα θαμπά χρώματα, να αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές, να αναγνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας ή να γράφει το όνομά του σωστά. Συνεξετάζονται επίσης στοιχεία της *μαθηματικής ικανότητας* του νηπίου. Τα χαρακτηριστικότερα αυτών είναι η ικανότητα του νηπίου να κατατάσσει τα αντικείμενα, να συναρμολογεί σχήματα με επιτυχία και να συνεχίζει ένα διάγραμμα που του δίνεται ημιτελές. Εδώ φανερώνεται το επίπεδο κατάκτησης αναπτυξιακών στόχων που επίσης σχετίζονται με θέματα καλής αντίληψης του νηπίου και ικανοποιητικής ανάπτυξης της χωρικής του νοημοσύνης.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα εμπεριέχονται τα ζητήματα της εχθρικής διάθεσης, της επιθετικής-καταστροφικής συμπεριφοράς, της τάσης του νηπίου να είναι εριστικό, ανήσυχο και να στριφογυρίζει διαρκώς, της πιθανής τάσης του νηπίου να χρησιμοποιεί γλώσσα κοινωνικά μη αποδεκτή, να θυμώνει εύκολα, να είναι πεισματάρικο και να

επιδίδεται σε πράξεις είτε σωματικής βίας είτε λεκτικής και ψυχολογικής καταπίεσης προς τους συμμαθητές του. Καταγράφονται δηλαδή, μία σειρά από αρνητικές συμπεριφορές του νηπίου που του προσδίδουν ένα σημαντικό βαθμό αντικοινωνικότητας και, πιθανότατα, δυσχεραίνουν και την κατάκτηση τόσο των αναπτυξιακών στόχων της ηλικίας του όσο και των προϋποθέσεων για την ομαλή εισαγωγή του στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Στην τρίτη θεματική ενότητα τα ζητήματα προς εξέταση αφορούν στην φιλική διάθεση, στη διάθεση για συνεργασία, στη συμμετοχική διάθεση και στη διάθεση για αλληλοβοήθεια του νηπίου. Επίσης εξετάζεται εάν το νήπιο γίνεται αποδεκτό από την ομάδα των συνομηλίκων του, εάν φαίνεται να βιώνει συναισθήματα χαράς και ασφάλειας, εάν εκδηλώνει διάθεση για αλτρουισμό και για να μοιράζεται πράγματα, εμπειρίες και συναισθήματα με τους άλλους γύρω του καθώς και η τάση του νηπίου να εμπιστεύεται το περιβάλλον του. Δίνεται έτσι ένα συνοπτικό προφίλ της κοινωνικής σχολικής συμπεριφοράς του νηπίου που καθορίζει το δείκτη κοινωνικότητας και αποδοχής του από τις παρέες των συνομηλίκων του και, πιθανότατα, ερμηνεύει και την ικανοποιητική απόδοσή του σε άλλους τομείς που αφορούν τις ψυχοκινητικές, γλωσσικές και νοητικές του δεξιότητες καθώς και την καλή επικοινωνία του με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του.

Στην τέταρτη θεματική ενότητα τα ζητήματα που κυρίως απασχολούν αναφέρονται στη διάθεση του νηπίου για αποφυγή και για απόρριψη των συνομηλίκων του, στην τάση του νηπίου να τεμπελιάζει και να είναι αδιάφορο και στην αδυναμία του νηπίου να εκτελέσει κάποιο έργο που του ανατίθεται. Ενώ, στην πέμπτη και τελευταία θεματική ενότητα τα ζητήματα που εξετάζονται είναι η εκδήλωση από το νήπιο διάθεσης για απομόνωση, η συχνή εκδήλωση συναισθημάτων λύπης και φόβου και η συχνή τάση του νηπίου να κλαίει.

Στις δύο τελευταίες θεματικές ενότητες καταγράφονται δηλαδή μία σειρά από αρνητικές συναισθηματικές και κοινωνικές εκδηλώσεις του νηπίου, οι οποίες στοιχειοθετούν την αντικοινωνική σχολική του συμπεριφορά και φανερώνουν την κακή προσαρμογή του στο περιβάλλον του σχολείου. Το συνολικό αυτό προφίλ αντικοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί πιθανότατα να ερμηνεύσει και την πιθανή χαμηλή απόδοση του νηπίου σε ό,τι αφορά στις σχολικές απαιτήσεις και στις

προϋποθέσεις ένταξης του στην ανώτερη στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα του δημοτικού σχολείου.

Στο τελευταίο μέρος του φύλλου παρατήρησης συμπεριλαμβάνεται μία σελίδα με την ονομασία «Δείγμα Υλικού» όπου το νήπιο καλείται να αντιγράψει μία σειρά από έξι σχήματα που του δίνονται κατά μήκος της σελίδας και τα οποία ξεκινούν από το απλό σχήμα του κύκλου και καταλήγουν σε πιο πολύπλοκα σχήματα όπως αυτό του ρόμβου. Με τον τρόπο αυτό, πέραν του γεγονότος ότι παραμένει στην ερευνήτρια ένα χαρακτηριστικό δείγμα προσωπικής γραφής και αναπτυξιακής κατάκτησης του νηπίου, ελέγχονται επιπρόσθετα και κάποιες βασικές ψυχοκινητικές δραστηριότητες που είναι από τις πλέον απαραίτητες για την ομαλή εκπλήρωση των προϋποθέσεων ένταξης στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Της εφαρμογής του περιγραφόμενου φύλλου παρατήρησης προηγήθηκε πιλοτική έρευνα με στόχο την επαλήθευση της συνάφειας των ζητημάτων που αφορούσαν την κάθε θεματική ενότητα. Στα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας επιτεύχθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση στο σύνολο των θεμάτων του φύλλου παρατήρησης. Εφ' όσον η συνάφεια επαληθεύθηκε δόθηκαν στους ερευνητές φύλλα παρατήρησης ούτως ώστε να συμπληρωθούν οι σχετικές με την συμπεριφορά, τα συναισθήματα, τις διαθέσεις και τις τάσεις των νηπίων, πληροφορίες.

Η κλίμακα που χρησιμοποιείται στα πέντε πρώτα τμήματα μελέτης και παρατήρησης είναι μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με τις ακόλουθες βαθμίδες:

1. Καθόλου, 2. Πολύ Λίγο, 3. Λίγο, 4. Πολύ, 5. Πάρα Πολύ

Οι παραπάνω κλίμακες, όπως άλλωστε σημειώνεται και στο φύλλο παρατήρησης, αναπτύσσονται βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας και των ελληνικών δεδομένων αξιολόγησης.

Τελικά στο φύλο παρατήρησης οι τομείς που ερευνώνται αφορούν την τάση του παιδιού να υπακούει, να είναι επιμελές και να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιων εργασιών. Τα συναισθήματα θυμού και τις συμπεριφορές που αντιστοιχούν σε αυτά που εκφράζονται στο περιβάλλον του παιδιού. Τα συναισθήματα εκείνα που βοηθούν το παιδί να μπορεί να μοιράζεται με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του και τα οποία κατά συνέπεια του επιτρέπουν να είναι κοινωνικό. Συναισθήματα και συμπεριφορές όπου κυριαρχεί η έλλειψη κινήτρων, φαινόμενο του οποίου η έκφανση έχει σαν αποτέλεσμα την αδιαφορία και την τεμπελιά.

4.4.4. Κύρια διεξαγωγή της έρευνας – Αναθεωρημένη μορφή του εργαλείου

Τα στοιχεία της έρευνας, για την κύρια φάση, συγκεντρώθηκαν με το Φύλλο παρατήρησης, το οποίο προέκυψε από τη βελτίωση του αρχικού το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην πιλοτική φάση της έρευνας.

Το συγκεκριμένο φύλλο παρατήρησης, όπως προαναφέρθηκε, δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας και είναι δομημένο, αριθμημένο και μη ονομαστικοποιημένο για τη διασφάλιση της ανωνυμίας, καθώς και τη διευκόλυνση των υποκειμένων για ειλικρινείς απαντήσεις.

Στην κύρια φάση της έρευνας βελτιώθηκε η διατύπωσή του στον νεοελληνικό λόγο, σε σχέση με τη σωστή του δομή και σύνταξη, ώστε να μη δημιουργεί ασάφειες και δυσκολίες κατανόησης. Επιπλέον, χρησιμοποιεί ορολογία που ανταποκρίνεται στις σπουδές και το έργο των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στη μεγιστοποίηση της βελτίωσης αφενός των ερωτημάτων και της εγκυρότητας του περιεχομένου τους και αφετέρου της ομαδοποιημένης τους κατανομής σε σχέση με τους άξονες υποθέσεων που επιθυμούσαμε να περιλαμβάνονται στο εν λόγω ερωτηματολόγιο.

Το τελικό – αναθεωρημένο φύλλο παρατήρησης αποτελείται συνολικά από 43 ερωτήματα. Η συμπλήρωσή του καθώς και η βελτίωση κάποιων από τα προηγούμενα στοχεύει:

- α) Να αποσαφηνίσουμε τα βασικά διερευνητικά ερωτήματα με σκοπό την πληρότητα των υποθέσεων.
- β) Να συμπεριλάβουμε επιμέρους στοιχεία που δε λήφθηκαν υπόψη στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο και προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.
- γ) Να επιτύχουμε την όσο το δυνατόν διεξοδικότερη ανάλυση επιμέρους παραγόντων που συνθέτουν τις βασικές διερευνητικές υποθέσεις.

Το πρώτο τμήμα του φύλλου παρατήρησης αναφέρεται στα ατομικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων και το δεύτερο περιέχει ερωτήσεις που αφορούν στον σκοπό της έρευνας.

Μετά από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής φάσης της έρευνας το τελικό ερωτηματολόγιο περιέχει:

- Εισαγωγικό σημείωμα για τις νηπιαγωγούς

- γενικά - δημογραφικά στοιχεία του παιδιού
- τις κύριες ερωτήσεις της έρευνας με επιλογή μίας, μεταξύ πολλών, αμοιβαίως αποκλειόμενων, προτεινόμενων εναλλακτικών απαντήσεων

Το φύλλο παρατήρησης είναι αριθμημένο και όχι ονομαστικοποιημένο. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε αφενός η εγκυρότητα της έρευνας, δεδομένου ότι σε κάθε σχολική μονάδα διανέμονται συγκεκριμένα και αριθμημένα κατ' αύξοντα αριθμό ερωτηματολόγια και αφετέρου η ανωνυμία των υποκειμένων, ενώ ταυτοχρόνως διευκολύνεται η ειλικρινής απάντηση των ερωτώμενων.

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε ότι το σύνολο των ερωτημάτων χαρακτηρίζεται από την πολύ προσεγμένη διατύπωση, προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία αρνητικών εντυπώσεων και αμφιβολιών περί του σκοπού της έρευνας με ενδεχόμενη συνέπεια την άρνηση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Το τελικό φύλλο παρατήρησης της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα Ι

4.4.5. Μεθοδολογία της Έρευνας

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται οι στατιστικές μέθοδοι με τις οποίες ελεγχθήκαν οι υποθέσεις, περιγράφεται ο τρόπος καθορισμού του δείγματος καθώς και τα χαρακτηριστικά του, η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και αναλύονται τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας καθώς και οι περιορισμοί που προκύπτουν από την παρούσα ερευνητική μελέτη. Επίσης, δικαιολογείται η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε αναφορικά με το σκοπό της έρευνας και το είδος των συναγόμενων πληροφοριών που επιδιώχθηκε να συγκεντρωθούν, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε συνδυασμός φύλλου παρατήρησης για την καταγραφή των συμπεριφορών και δεξιοτήτων των νηπίων και λήψης ιστορικού του κάθε νηπίου από τις νηπιαγωγούς για τη συλλογή των ατομικών χαρακτηριστικών των νηπίων που, πιθανόν, επηρεάζουν τον μέσο όρο επίδοσής τους. Η λήψη ιστορικού συνοδεύτηκε από ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις προς τις νηπιαγωγούς για την εξυπηρέτηση του τελευταίου σκοπού της παρούσας έρευνας που αφορά το βαθμό και την επίδραση της συνεργασίας νηπιαγωγού και γονέων στην απόδοση των νηπίων.

- Αναλυτικότερα, ως μέθοδος αξιολόγησης του βαθμού πλήρωσης κάποιων απαραίτητων ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και κοινωνικοσυναισθηματικών συμπεριφορών των νηπίων χρησιμοποιήθηκε κλίμακα αξιολόγησης των δεξιοτήτων και συμπεριφορών αυτών ενταγμένη στο φύλλο παρατήρησης, και σχεδιασμένη με βάση τις προδιαγραφές που εφαρμόζονται σε ψυχομετρικές κλίμακες για την αξιολόγηση γνωστικών λειτουργιών. Οι εν λόγω κατηγορίες/ κριτήρια συμπεριφοράς διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις αρχές παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών που επιτάσσει η διεθνής βιβλιογραφία (Cohen, Stern and Balaban, 1983). Επίσης, διατυπώθηκαν κατάλληλα για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται η κλίμακα, με σκοπό να συλλέγουν ποσοτικά δεδομένα που μπορούν να τροφοδοτήσουν την μετέπειτα στατιστική ανάλυση σύμφωνα με τις επιταγές της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής (Ευαγγελόπουλος, 1985).
- Η λήψη ιστορικού κατασκευάστηκε και στηρίχτηκε σε ερωτήσεις που είθισται, από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, να συμπεριλαμβάνονται σε ψυχολογικές διερευνήσεις των ατομικών και οικογενειακών χαρακτηριστικών των παιδιών (Χαρίτου – Φατούρου, 1999, Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς, πρότυπο λήψης ιστορικού, Χλιόβα-Μπιζάνη, 1998, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας, Τομέας Κλινικής και Κοινωνικής Ψυχολογίας, Διάγραμμα για την κλινική συνέντευξη και τη λήψη ιστορικού).
- Για τη διερεύνηση του τελευταίου σκοπού της έρευνας, που αφορά το βαθμό συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων και την επίδραση αυτού στην επίδοση των νηπίων, το ερωτηματολόγιο και οι συνεντεύξεις προς τις νηπιαγωγούς φάνηκαν ως οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι καθώς «αποτελούν τις ιδανικές τεχνικές για την διερεύνηση των αντιλήψεων, γνώμων, απόψεων και πεποιθήσεων μιας ομάδας ατόμων αναλύοντας τις απαντήσεις τους μέσα από ένα σύνολο προσεκτικά διαμορφωμένων ερωτήσεων» (Rosenberg and Daly, 1993, σελ. 106-107). Οι ερωτήσεις αυτών καθορίστηκαν σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοκοινωνικής έρευνας που αφορούν την κατασκευή και διαμόρφωση ερωτηματολογίων (Cohen and Manion, 1989, Χαρίτου – Φατούρου, 1992).

Η μέθοδος που επιλέχτηκε να ακολουθηθεί στην παρούσα έρευνα ως η ασφαλέστερη και εγκυρότερη είναι η παρατήρηση (*observation*) των υποκειμένων κυρίως λόγω της πολύ μικρής ηλικίας τους που δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων μέσα από ένα ερωτηματολόγιο ή μία προσωπική συνέντευξη με το κάθε παιδί (Cohen,

1989, Μάνος, 1993, Rosenberg, 1993). Άλλωστε, είναι μάλλον αδύνατο, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας να δώσουν αντικειμενικές και σαφείς πληροφορίες για θέματα που αφορούν τον εαυτό τους, την καθημερινή τους συμπεριφορά και πολύ περισσότερο «δύσκολες» πτυχές της συμπεριφοράς αυτής όπως η κοινωνικότητά τους, η συναισθηματικότητά τους, η αυτοαξιολόγηση της μαθηματικής, της προαναγνωστικής ή της κινητικής τους ικανότητας. ενισχυτικά της άποψης αυτής έρχονται τα πορίσματα σύγχρονων ερευνών, τα οποία και υποστηρίζουν ότι κατά την ηλικία μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο τα νήπια δεν έχουν αναπτύξει πλήρως και ουσιαστικά την αυτοαντίληψή τους (Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου, 2002). Αντίθετα, οι αλλαγές στην αυτοαντίληψή τους κατά την περίοδο αυτή είναι δραματικές και έχουν σοβαρές αυξομειώσεις όσον αφορά την αποτίμηση της προσωπικής τους εμφάνισης, της σχολικής τους επάρκειας, της αναγνωστικής τους ικανότητας και άλλων πτυχών της συμπεριφοράς τους (Marsh, Craven & Debus, 1991). Ως εκ τούτου, το φύλλο παρατήρησης κρίθηκε ως η καλύτερη μέθοδος καταγραφής των συμπεριφορών που ενδιαφέρουν την παρούσα έρευνα.

4.4.6. Διαδικασία

Από το σύνολο της σχολικής περιόδου του έτους επιλέχθηκαν ημερομηνίες κατά την διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια παρακολουθούσε στις τάξεις τα νήπια καταγράφοντας στα φύλλα παρατήρησης τα προαναφερθέντα πολλαπλά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά.

Οι συνεδρίες στο σύνολό τους ήταν 30, για την περίοδο από μέσα Ιανουαρίου έως το δεύτερο δεκαήμερο του Μαΐου. Πριν ξεκινήσουν οι συνεδρίες, η ερευνήτρια φρόντισε να είναι εξοικειωμένη με το περιεχόμενο του φύλλου παρατήρησης αλλά και της σύντομης δοκιμασίας που επρόκειτο να εφαρμοστεί. Επίσης, ελήφθη μέριμνα ώστε να εφαρμοστούν ευνοϊκές συνθήκες εξέτασης, κατά τη διάρκεια των συνεδριών, όπως χρησιμοποιεί ένα φυσικό τρόπο ομιλίας λέγοντας καθαρά και δυνατά τις οδηγίες. Οι κινήσεις της στην τάξη πρέπει να είναι φυσικές και άνετες χωρίς να προκαλούν την παραμικρή ανησυχία. Πλεονέκτημα της διαδικασίας θεωρείται η παρουσία της νηπιαγωγού που τα νήπια αισθάνονται πιο οικεία και μηδενίζεται το άγχος τους και οι απαντήσεις τους και οι κινήσεις τους είναι πιο αληθινές.

Πριν αρχίσει η διαδικασία εφαρμογής προηγείται συνάντηση γνωριμίας για λίγα λεπτά της ώρας της ερευνήτριας με το κάθε παιδί παρουσία της νηπιαγωγού για να αποφορτισθεί συναισθηματικά στο δυνατότερο βαθμό και να εργάζεται χωρίς άγχος .

Η ερευνήτρια στον προγραμματισμό της λαμβάνει υπόψη της το χρόνο που χρειάζονται τα παιδιά για να απαντήσουν στις ασκήσεις αλλά και το χρόνο που απαιτείται για τη διανομή του υλικού και των ασκήσεων.

Επίσης έχει γραφεί πριν στο εξώφυλλο του Φ.Π. ο κωδικός που αντιστοιχεί στο όνομα του κάθε παιδιού. Ο χρόνος που χρησιμοποιείται κάθε φορά για κάθε νήπιο είναι 10 λεπτά για μία ημέρα.

Τέλος, αφού τα αποτελέσματα της επίδοσης των νηπίων αθροίστηκαν, διαιρέθηκαν δια του συνόλου του αριθμού των συνεδριών. Κατόπιν, δημιουργήθηκε βάση δεδομένων με τις μεταβλητές που αποτελούν στο σύνολο της την έρευνα και ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

4.4.7. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Αν και οι έννοιες της «εγκυρότητας» και της «αξιοπιστίας» ανήκουν κατά κύριο λόγο στην θετική έρευνα (Belson, 1986, Hammersley, 1987), ως «εγκυρότητα» στην κατασκευή ερωτηματολογίων θεωρείται η ιδιότητα ενός μέτρου στάθμισης κάποιων συμπεριφορών/ απόψεων, η οποία και εγγυάται την ακρίβειά του (Cohen and Manion, 1989), ενώ, ως «αξιοπιστία» θεωρείται η ικανότητα του εργαλείου έρευνας που έχει κατασκευαστεί από τον ερευνητή να μετρά με συνέπεια αυτό το οποίο κατασκευάστηκε για να μετρήσει (Oppenheim, 1992).

Ο προσδιορισμός των σημαντικών αυτών παραμέτρων της έρευνας οπωσδήποτε και οδηγεί σε μία περισσότερο αντικειμενική ανάλυση των συλλεγόμενων πληροφοριών. Όπως έχει ήδη διατυπωθεί στην ενότητα 3.5, πιλοτική έρευνα προηγήθηκε της τελικής εφαρμογής του περιγραφόμενου φύλλου παρατήρησης με στόχο την επαλήθευση της συνάφειας των ζητημάτων που αφορούσαν την κάθε θεματική ενότητα. Στα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας επιτεύχθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση στο σύνολο των θεμάτων του φύλλου παρατήρησης.

Σταθερές αριθμητικές τιμές αποδόθηκαν και στις πέντε κατηγορίες της κλίμακας βαθμολόγησης που κατασκευάστηκε, και όλα τα σαράντα τρία (43) στο σύνολό τους ατομικά, οικογενειακά και χαρακτηριστικά στοιχεία των νηπίων που παρατηρήθηκαν έλαβαν τον ίδιο τρόπο βαθμολόγησης κατά τη διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα παραπάνω σαράντα τρία (43) ερωτήματα, εξήχθησαν οι πέντε βασικοί παράγοντες, οι οποίοι και ερμηνεύουν το 75% περίπου της συνολικής διασποράς. Ο δείκτης KMO έχει τιμή 0,915 γεγονός που σημαίνει υψηλή κατασκευαστική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach alpha) των πέντε παραγόντων είναι αντίστοιχα οι εξής: 0,98, 0,93, 0,94, 0,88, και 0,79μ γεγονός που σημαίνει ότι η εσωτερική αξιοπιστία που αφορά τον καθένα από τους πέντε παράγοντες είναι πολύ υψηλή.

4.4.8. Στατιστικά κριτήρια

Δεδομένα της έρευνας αποτελούν οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης (ερευνητικό) χρησιμοποιήθηκε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική Στατιστική.

Ως προς το μέρος της έρευνας που εφαρμόζεται περιγραφική στατιστική λάβαμε υπόψη τον Μέσο Όρο, την Τυπική Απόκλιση και το Τυπικό Σφάλμα των δεδομένων.

Σημειώνουμε ότι χρησιμοποιήσαμε και σειρά άλλων μεταβλητών οι οποίες μας επιτρέπουν να συνάγουμε συμπεράσματα για το κοινωνικό – οικονομικό status της οικογένειας των ατόμων του δείγματός μας. Η κατάταξη αυτή θα προκύψει έμμεσα, καθώς η εξαγωγή συμπεράσματος μόνο με βάση μια πληροφορία (εισόδημα, ή μορφωτικό επίπεδο ή επάγγελμα γονέων) δεν θεωρείται ασφαλής.

Η φύση του αντικειμένου της έρευνας αποτέλεσε τη βάση για τον καθορισμό του είδους της. Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται:

Περιγραφική με ποσοτικές και κατηγορικές μεταβλητές.

Δειγματοληπτική ως προς τον αριθμό των εξεταζόμενων ατόμων, και

Συναφειακή, διότι προσπαθεί να ανακάλυψη και να ερμηνεύσει τις συσχετίσεις μεταξύ των «ανεξάρτητων» και «εξαρτημένων» μεταβλητών, όπως αυτές τίθενται στις υποθέσεις.

Τόσο για την περιγραφή των μεταβλητών αυτών, όσο και για τη διερεύνηση και επαλήθευση των πιθανών σχέσεων μεταξύ τους, χρησιμοποιήσαμε ποσοτικές και ποιοτικές μετρήσεις, όπως και σειρά στατιστικών αναλύσεων.

Σε κάθε περίπτωση υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και η διασπορά των κατανομών, για κάθε μεταβλητή, οι δείκτες συνάφειας (Pearson r), και η αξιοπιστία των μετρήσεων.

Συγκεκριμένα οι στατιστικές αναλύσεις και μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε προκειμένου να ελέγξουμε τις υποθέσεις ήταν ανάλογες με το είδος των δεδομένων της έρευνας. Έτσι χρησιμοποιήθηκαν:

Υπολογισμοί δεικτών συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών (Pearson r)

Συγκρίσεις διαφορικών ομάδων με μία ανεξάρτητη και μία ή περισσότερες εξαρτημένες (Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης - one way anova - analysis of variance.)

Συγκρίσεις μεταξύ διαφορικών ομάδων με μια ανεξάρτητη και περισσότερες από μία εξαρτημένες (Μονοπαραγοντική πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης - one way multivariate manova - analysis of variance.)

Για όλες τις παραπάνω αναλύσεις το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε μεταξύ 1% ($P < 0,01$) και 5% ($P < 0,05$). Οριακή στατιστική σημαντικότητα αντιπροσωπεύει η πιθανότητα 6% έως 7% ($P < 0,06$ - $P < 0,07$), επομένως πιθανότητα μεγαλύτερη του 7% ($P < 0,07$) σημαίνει ότι οι στατιστικές διαφορές είναι ασήμαντες.

Όλα τα δεδομένα-αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε πίνακες είτε μονής είτε διπλής εισόδου.

Για την κατανόηση της στατιστικής ανάλυσης που θα χρησιμοποιηθεί παρακάτω, αναφέρουμε τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα ερμηνευθούν.

t-test

Είναι δυνατόν να υπολογίσουμε τον μέσο όρο των απαντήσεων, αν και αυτές δεν είναι αριθμοί αλλά κατηγορίες. Αυτό διότι πρόκειται για διατακτικές κατηγορίες, οπότε δίνουμε την τιμή 1 αν η απάντηση ανήκει στην A1 κατηγορία, 2, αν η απάντηση ανήκει στην A2 κατηγορία και 3 αν η απάντηση ανήκει στην A3 κατηγορία. Άρα εάν από τον χ^2 έλεγχο προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα ποσοστά των απαντήσεων στις κατηγορίες σχολείων και ο μέσος όρος των απαντήσεων στο σχολείο παρέμβασης είναι μεγαλύτερος, τότε είναι προφανές ότι προέκυψαν τα επιθυμητά αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος. Αυτό μπορεί να γίνει και με δεύτερο τρόπο, αν δηλαδή υπολογίσουμε τη διαφορά των δύο μέσων και εξετάσουμε το πρόσημο αυτής της διαφοράς.

Και στις δύο περιπτώσεις, επειδή το μέγεθος του δείγματος είναι μεγάλο, συνάγεται ότι οι στατιστικές συναρτήσεις των μέσων όρων ακολουθούν κατανομή t (Student). Στα αποτελέσματα δίνονται τα εξής:

N = μέγεθος δείγματος

Mean = ο εκτιμώμενος μέσος όρος

Mean Difference = η εκτίμηση της διαφοράς των μέσων

Std. Deviation, Std. Error Mean = μέτρα διασποράς της κατανομής περί τον μέσο

df = βαθμοί ελευθερίας της κατανομής οι οποίοι εξαρτώνται από το μέγεθος του δείγματος.

95% Confidence Interval of the Difference = είναι διάστημα εμπιστοσύνης 95% για το μέσο όρο ή τη διαφορά των μέσων όρων

F , Sig. = το μέτρο και η πιθανότητα η οποία μένει από την εκτιμημένη τιμή και άνω για την υπόθεση ότι οι διασπορές των δύο ομάδων, από τις οποίες παίρνουμε την διαφορά των μέσων τους, είναι ίσες.

Ανάλυση Διασποράς (ANOVA)

Πρόκειται για την ανάλυση διασποράς στις A_i κατηγορίες στις B_j ομάδες. Αν δεν υπάρχει στατιστική διαφορά στις ομάδες τότε η εκτιμώμενη διασπορά εντός των ομάδων θα είναι περίπου ίση με αυτή εκτός των ομάδων (συνολικά), ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα είναι αρκετά μεγαλύτερη η διασπορά εκτός των ομάδων. Έτσι εξετάζουμε τον λόγο των δύο διασπορών και παίρνουμε μία τιμή F . Ο στατιστικός αυτός δείκτης ακολουθεί μία συγκεκριμένη κατανομή $F_{ν_1, ν_2}$ και απορρίπτουμε την υπόθεση για μεγάλες τιμές του δείκτη F , ισοδύναμες με $p < 0,05$. Είναι έλεγχος ο οποίος έχει γίνει και με την εφαρμογή του κριτηρίου χ^2 , εφόσον είναι λίγες οι ομάδες.

4.4.9. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας είναι η τυχαία επιλογή του δείγματος εξαιτίας της οποίας «ο ερευνητής πρέπει πάντα να διατηρεί έναν υγιή βαθμό σκεπτικισμού σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνάς του» (Rosenberg and Daly, 1993, σ. 118). Επιπρόσθετα, ο αριθμός των νηπίων που αποτέλεσαν το δείγμα αναγνωρίζεται ότι δεν είναι τόσο ευρύς ώστε να επιτρέψει εκτεταμένου τύπου γενικεύσεις και συμπεράσματα.

Ένας δεύτερος περιορισμός που χρειάζεται να αναγνωριστεί αναφέρεται στον σχεδιασμό των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς του φύλλου παρατήρησης καθώς και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε προς τους νηπιαγωγούς. Ιδιαίτερα στην ερώτηση για την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών υπάρχει ο κίνδυνος οι νηπιαγωγοί να ερμηνεύουν το ερώτημα της καλής σχέσης και συνεργασίας τελείως διαφορετικά ανάλογα με τις προσωπικές τους απόψεις για τον επαγγελματικό τους ρόλο και το παιδαγωγικό έργο που χρειάζεται να επιτελέσουν.

4.4.10. Το Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 102 νήπια, 46 αγόρια και 56 κορίτσια της ίδιας χρονολογικής ηλικίας - πέντε ετών-, τα οποία φοιτούν σε νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, τα νηπιαγωγεία από τα οποία έγινε η συλλογή του δείγματος εδράζονται στις εξής περιοχές: Ηλιούπολη, Κηφισιά, Μαρούσι και Λυκόβρυση. Η δειγματοληψία των νηπιαγωγείων ήταν τυχαία στρωματοποιημένη. Αυτό σημαίνει ότι από τις τέσσερις αρχικές ομάδες περιοχών που ορίστηκαν για παρατήρηση, αντιπροσωπευτικών των λοιπών περιοχών της Αττικής, κληρώθηκαν τα εν λόγω σχολεία. Αναλυτικότερα, τα τέσσερα αυτά στρώματα αντιπροσωπεύτηκαν στο δείγμα ανάλογα με το μέγεθος του πληθυσμού, δηλαδή, το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού των νηπιαγωγείων στην κάθε περιοχή. Στο εσωτερικό του κάθε δείγματος ακολουθήθηκε η δειγματοληπτική, κατά δεσμίδες επιλογή των σχολείων, καθένα εκ των οποίων θεωρήθηκε ως μία δεσμίδα.

Στα προαναφερόμενα 102 συνολικά νήπια, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρήθηκαν συστηματικά, καταγράφηκαν και μελετήθηκαν 43 συνολικά διαφορετικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την ψυχοσωματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, όπως αυτή φανερώνεται μέσα από την καθημερινότητά τους στο νηπιαγωγείο.

Οι ίδιες συμπεριφορές των νηπίων παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν τόσο κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο όσο και κατά την αποφοίτησή τους από αυτό.

Τελικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, μέσα από την 5/θμη κλίμακα βαθμολόγησης του φύλλου παρατήρησης, η αξιολόγηση της σχολικής ωριμότητας.

4.4.11. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Η μελέτη της σχετικής με την παρούσα έρευνα βιβλιογραφίας κατέδειξε πόσο σημαντική είναι η διερεύνηση των αναπτυξιακών στόχων και των κοινωνικών και συναισθηματικών συμπεριφορών που συνιστούν απαραίτητες ψυχολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο.

Ακόμα περισσότερο, οι προϋποθέσεις αυτές φάνηκε να είναι ένα ζήτημα εξαιρετικού ενδιαφέροντος όχι μόνο από πλευράς παιδαγωγικής και ψυχολογικής αλλά και από πλευράς οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Κατά τη μελέτη, δηλαδή, φάνηκε καθαρά ότι ζητήματα όπως η ανανέωση του εκπαιδευτικού έργου, η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου και του έργου των εκπαιδευτικών, ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δική τους υπόθεση και ασχολούνται με το θέμα της μετάβασης των μαθητών τους από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη αλλά και η δομή της εκπαίδευσης και η συνεργασία μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων αποτελούν, όλα μαζί, θέματα που επηρεάζουν έμμεσα αλλά σημαντικά την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών κατά τη μετάβασή τους σε μια διαφορετική εκπαιδευτική βαθμίδα. Σύμφωνα με τη Γουργιώτου (2008) τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό είναι: η παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού, □ η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων □ η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση □ η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης □ η ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Πορίσματα ερευνών της δεκαετίας 1960-1970, όπως αναφέρουν οι Σιδηροπούλου κ.α. (2011, σς. 63-83) τεκμηριώνουν την παραδοχή ότι ο κίνδυνος να μετατραπεί γρήγορα η χαρά της μάθησης και η ετοιμότητα της επίδοσης σε μόνιμο φόβο και αρνητική στάση προς το σχολείο είναι μεγάλος, όταν συμβαίνουν ταυτόχρονα πολλές ουσιώδεις και απότομες αλλαγές. Όταν, δηλαδή, στην τομή κάθε μετάβασης επιβάλλονται «βήματα» πολύ μεγαλύτερα από ό,τι το επίπεδο ανάπτυξης ενός σημαντικού αριθμού παιδιών επιτρέπει. Ο κίνδυνος αυξάνεται, όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών κατά την

περίοδο που συμβαίνουν τέτοιου είδους αλλαγές και όσο λιγότερο προετοιμασμένα είναι τα παιδιά γι' αυτές (Βруниώτη, 2002).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε σημαντικές έρευνες που ασχολήθηκαν με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κατά τη μετάβαση των μαθητών τους από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο (Κακαβούλης, 1984), με θεσμικούς διαχωρισμούς και συνεργασία μεταξύ Νηπιαγωγείου και Πρωτοβάθμιου σχολείου στο εξωτερικό και στην Ελλάδα (Βруниώτη, 2000), με προτάσεις για καλύτερη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου αλλά και μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων (Πανταζής, 1999), όπως και με παράγοντες και εκτιμήσεις της σχολικής ετοιμότητας (Καραμπάτσος, 2000) καθώς και με κριτήρια σχολικής ετοιμότητας και αξιολόγησης αυτής (Ζάχαρης, 1998, Καραμπάτσος, 1990). Στην ανίχνευση των αντιλήψεων και των δύο βαθμίδων γύρω από την ύπαρξη ή μη δυσκολιών προσαρμογής κατά τη μετάβαση των παιδιών (Fabian & Dunlop, 2002, Αλεξανδρίδης, 1993) διατυπώνεται από κοινού παραδοχή των δυσκολιών προσαρμογής υποστηρίζοντας πως οφείλονται στην απότομη κυρίως αλλαγή κατά το πέρασμα από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Επίσης και άλλες έρευνες δείχνουν ότι η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο προκαλεί στα παιδιά στρες (Fabian, 2002, Griebel & Niesel, 2002, Margetts, 2002, Kienig, 2002), ενώ ένα υψηλό ποσοστό της τάξης του 10-12% στην Ευρώπη και έως 40% στην Αμερική αντιμετωπίζει προβλήματα κατά τη μετάβαση (Griebel & Niesel, 2004, σς. 108).

Ερευνητικό έργο έχει πραγματοποιηθεί και σχετικά με τις αλλαγές στην αυτοαντίληψη των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου, 2002) καθώς και με θέματα επίδρασης των προσδοκιών των γονέων και των εκπαιδευτικών στην αυτοαντίληψη και στην σχολική επίδοση των μαθητών κάθε ηλικίας (Μπασέτας, 1999, Φλουρής, 1989, Νασιάκου, 1977).

Μετά την πραγματοποίηση της δικής μας έρευνας, στο ζήτημα της μετάβασης αναφέρονται και πιο πρόσφατες μελέτες, όπως: η ερευνητική μελέτη των Βруниώτη, Ματσαγγούρα (2005, σς. 78-102), που εστιάζει στις δυνατότητες εφαρμογής προγραμμάτων μετάβασης στο ελληνικό σχολείο, των Φραγκιαδάκη, Ράπτη, (2009) με τίτλο: «Γνωρίζοντας το καινούργιο μας σχολείο», των Πεντέρη και Πετρόγιαννη, (2009, σς. 91-104), μελέτη η οποία είχε ως αντικείμενο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση των παιδιών ρόμικης καταγωγής στο δημοτικό σχολείο. Ενώ η μελέτη των Σιδηροπούλου, κ.α. (2011), είχε ως σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η μεταβατική περίοδος από τον Παιδικό Σταθμό στο Δημοτικό

Σχολείο και πώς αυτή μπορεί να σχετίζεται με άλλους παράγοντες, η μελέτη του Ευαγγέλου (2010, σς. 92-97), επικεντρώνεται στη μετάβαση παιδιών, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο, η μελέτη της Βρυνιώτη (2010, σς.105-121), προσεγγίζει γενικά τις μεταβάσεις από την προσχολική στην σχολική εκπαίδευση και στη μελέτη των Πατσάλη & Καραμπατζάκη (2016) διερευνώνται οι απόψεις για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ειδικά από τη σκοπιά των νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπηρετούντων σε νηπιαγωγεία και σχολεία ΖΕΠ.

Επίσης στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν δύο βιβλία που κυκλοφόρησαν πρόσφατα και πραγματεύονται το θέμα της μετάβασης.

Το πρώτο είναι το βιβλίο, που κυκλοφόρησε το 2014 από τις Εκδόσεις Δίσιγμα, με τίτλο: «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις», με επιστημονική επιμέλεια της Γουργιώτου και το δεύτερο το βιβλίο, με επιστημονική επιμέλεια της Σακελλαρίου, που κυκλοφόρησε το 2016 από τις εκδόσεις Πεδίο και με τίτλο: «Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία».

Η συγγραφή του συλλογικού τόμου με τίτλο: «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις», αποσκοπεί στην παρουσίαση και ενίσχυση των προβληματισμών στο θέμα της μετάβασης και αφορά στη μετακίνηση των παιδιών και των νέων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και τη μετάβασή τους από μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη, και εν τέλει στην επαγγελματική κατάρτιση και την αγορά εργασίας. Παρουσιάζονται κριτικές θεωρήσεις, καθώς και εφαρμοσμένες πρακτικές μετάβασης στη χώρα μας και το εξωτερικό και διατυπώνονται προτάσεις με στόχο την αναζήτηση ενός πλαισίου στήριξης των παιδιών, των νέων και των οικογενειών τους που θα διασφαλίζει τη συνέχεια στη μάθηση, την ανάπτυξη και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. (Από την παρουσίαση στο οπισθόφυλλο του βιβλίου).

Το βιβλίο με τίτλο: «Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία» αποτελεί την έκδοση στα ελληνικά του βιβλίου της Liz Brooker «Supporting transitions in the early years» και το επιμελήθηκε η Μαρία Σακελλαρίου, η οποία στο εισαγωγικό σημείωμα επισημαίνει τη σημαντικότητα της συνέχειας μεταξύ προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας ομαλής μετάβασης και προτείνει το σύγγραμμα ως μια εμπειριστατομένη πρόταση για κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμεί να βελτιώσει τις πρακτικές του ώστε να συμβάλει έτσι στην ομαλή μετάβαση των παιδιών.

Ωστόσο, κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που πραγματοποιήθηκε την περίοδο εκπόνησης της παρούσας διδακτορικής διατριβής και κατά το σχεδιασμό-υλοποίηση της δικής μας έρευνας, φάνηκε ότι τα παραπάνω ζητήματα που σχετίζονται με τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, είχαν επιμέρους απασχολήσει διάφορες παιδαγωγικές μελέτες χωρίς όμως να υπάρχει ιδιαίτερα πλούσιο ερευνητικό υλικό που να αφορά, πιο συγκεκριμένα, τις ψυχολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Τα παραπάνω υπό μελέτη θέματα, ώθησαν τον ερευνητή να διαμορφώσει τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης που διερεύνησαν συνδυαστικά α) την επιτυχή έκφραση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και κοινωνικοσυναισθηματικών συμπεριφορών που αποτελούν απαραίτητα αναπτυξιακά κριτήρια των νηπίων για επιτυχημένη εισαγωγή τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου β) την επίδραση ατομικών και οικογενειακών αλλά και ευρύτερων περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών στην απόδοσή τους και γ) το βαθμό επιρροής της ποιότητας συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων στο επιτυχημένο σχολικό προφίλ των νηπίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Αποτελέσματα της έρευνας- Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

5.1. Παραγοντική Ανάλυση

Για την επίτευξη της παραγοντικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες (Principal Components Analysis) και έγινε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων τύπου Varimax.

Η παραγοντική ανάλυση είναι μία τεχνική, η επιτυχία της οποίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ποιότητα των συλλεγόμενων δεδομένων. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε για την ομαδοποίηση των μεταβλητών από τα διάφορα τμήματα του φύλλου παρατήρησης συμπεριφορών των νηπίων. Η επιλογή της πολυπαραγοντικής αυτής ανάλυσης έγινε για την ομαδοποίηση παρατηρήσεων που περιγράφουν παρόμοιες συμπεριφορές. Η δε χρήση της στην παρούσα μελέτη είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα, αφού η ερμηνεία των παραγόντων οδηγούσε σε λογικά σχηματισμένους παράγοντες.

Πίνακας 1

Παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση

Παράγοντες	Συντελ. Cronbach alpha	Ποσοστό (%) διακύμανσης που εξηγείται	Ερωτήσεις που ορίζουν τον παράγοντα και οι φορτίσεις τους
1.Δεξιότητα/Ικανότητα	0.98	31.532	B5. Είναι υπάκουο, ,541 B20. Είναι επιμελής, ,639 B29. Κόβει πάνω στη γραμμή με το ψαλίδι, ,746 B30. Κάνει το περίγραμμα σχημάτων, ,803 B31. Αντιγράφει σχήματα/ γραμμές, ,854 B32.Κρατάει το μολύβι σωστά, ,802 B33. Συμμετέχει σε δραστηριότητες ζωγραφικής σχεδίου, ,795 B34. Αναγνωρίζει τα θαμπά χρώματα, ,795 B35. Αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές, ,792

			<p>B36. Αναγνωρίζει το όνομα του, ,882</p> <p>B37. Γράφει το όνομά του σωστά, ,903</p> <p>B38. Γνωρίζει τις μέρες της εβδομάδας, ,789</p> <p>B39. Γνωρίζει τα χρώματα, ,852</p> <p>B40. Αναγνωρίζει τα σχήματα, ,858</p> <p>B41. Συνεχίζει ένα διάγραμμα, ,865</p> <p>B42. Κατατάσσει τα αντικείμενα, ,868</p> <p>B43. Παίζει με Lego και συναρμολογεί μέχρι και τρία κομμάτια, ,757</p>
2.Οργή /επιθετικότητα	0,93	15,072	<p>B7. Εχθρική διάθεση, ,830</p> <p>B8. Επιθετική καταστροφική συμπεριφορά, ,770</p> <p>B13. Είναι εριστικό, ,838</p> <p>B15. Χυδαιολογεί, ,569</p> <p>B14. Είναι ανήσυχο στριφογυρίζει διαρκώς, ,577</p> <p>B23. Θυμώνει εύκολα, ,832</p> <p>B24. Είναι πεισματάρικο, ,832</p> <p>B26 Κάνει τον παλικαρά, ,737</p>
Θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα	0,94	11,551	<p>B1. Φιλική διάθεση, ,830</p> <p>B2. Διάθεση για συνεργασία, ,740</p> <p>B3. Διάθεση για αλληλοβοήθεια, ,665</p> <p>B4. Συμμετοχική διάθεση, ,512</p> <p>B5. Αποδοχή από την ομάδα, ,522</p> <p>B16. Είναι χαρούμενο, ,848</p> <p>B17. Νιώθει ασφάλεια, ,527</p> <p>B18 Δείχνει διάθεση για αλτρουισμό, να μοιράζεται, ,712</p> <p>B19 Δείχνει εμπιστοσύνη στο περιβάλλον, ,593</p>
Αποφυγή			<p>B9. Διάθεση για αποφυγή, ,762</p> <p>B10. Είναι αδιάφορο, ,826</p> <p>B11. Διάθεση για απόρριψη, ,589</p> <p>B27. Τεμπελιάζει, ,665</p> <p>B28. Αδυνατεί να εκτελέσει κάτι, ,429</p>

	0,88	9,949	B12. Διάθεση για απομόνωση, ,497 B21. Έχει λυπημένη διάθεση, ,806 B22. Νοιώθει φόβο, ,848 B25. Κλαίει, ,615
Φόβος, λύπη/ απομόνωση	0,79	7,387	

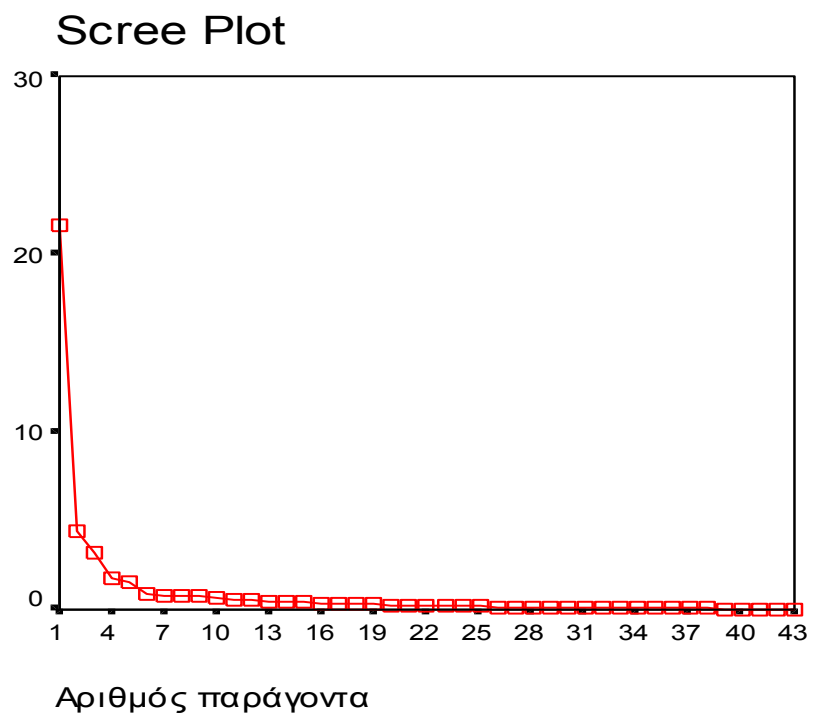
Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1 από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στις ερωτήσεις B1 έως B43, εξήχθησαν οι παρακάτω 5 παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν περίπου το 75% της συνολικής διασποράς. Οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach *alpha*) των 5 παραγόντων είναι αντίστοιχα οι εξής : 0,98, 0,93, 0,94, 0,88 και 0,79, γεγονός που σημαίνει ότι η εσωτερική αξιοπιστία που αφορά τον καθένα από τους 5 παράγοντες είναι πολύ υψηλή. Στον ίδιο πίνακα εμφανίζονται οι φορτίσεις των διαφόρων χαρακτηριστικών σε κάθε έναν από τους πέντε πρώτους παράγοντες μετά από ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με την μέθοδο Varimax.

5.2. Περιγραφή παραγόντων.

Ο πρώτος παράγοντας «Δεξιότητα/ Ικανότητα» εκφράζει την τάση του παιδιού να υπακούει, να είναι επιμελής και να μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιων εργασιών. Ο δεύτερος παράγοντας, «Οργή/ επιθετικότητα» έχει να κάνει με συναισθήματα θυμού και τις συμπεριφορές που αντιστοιχούν σε αυτά που εκφράζονται στο περιβάλλον του παιδιού. Ο τρίτος παράγοντας, «Θετικά συναισθήματα/ κοινωνικότητα» εκφράζει τα συναισθήματα εκείνα που βοηθούν το παιδί να μπορεί να μοιράζεται με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του και τα οποία κατά συνέπεια του επιτρέπουν να είναι κοινωνικό. Ο τέταρτος παράγοντας «Αποφυγή», εκφράζει συναισθήματα και συμπεριφορές όπου κυριαρχεί η έλλειψη κινήτρων, φαινόμενο του οποίου η έκφανση έχει σαν αποτέλεσμα την αδιαφορία και την τεμπελιά. Ο πέμπτος παράγοντας «Φόβος, λύπη/ απομόνωση» εκφράζει φοβικά συναισθήματα που προάγουν την λύπη και σχετικές με αυτά συμπεριφορές που δεν συνιστούν δυνατότητες κοινωνικοποίησης.

Διάγραμμα 1

Διάγραμμα Ιδιοτιμών



Πίνακας 2

Πίνακας συνολικής ερμηνευομένης διασποράς και ιδιοτιμών

Παράγοντας	Αρχική ιδιοτιμή			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Σύνολο	% Διασποράς	Αθροιστι κό%	Total	% Διασποράς	Αθροιστι κό%	Σύνολο	% of Variance	Αθροιστικό %
1	21,585	50,197	50,197	21,585	50,197	50,197	13,559	31,532	31,532
2	4,409	10,254	60,450	4,409	10,254	60,450	6,481	15,072	46,603
3	3,216	7,479	67,929	3,216	7,479	67,929	4,967	11,551	58,155
4	1,752	4,075	72,005	1,752	4,075	72,005	4,278	9,949	68,104
5	1,499	3,486	75,491	1,499	3,486	75,491	3,177	7,387	75,491
6	,877	2,038	77,530						
7	,815	1,895	79,424						
8	,783	1,821	81,245						
9	,757	1,760	83,006						
10	,622	1,447	84,453						
11	,565	1,315	85,768						
12	,518	1,206	86,974						
13	,492	1,143	88,117						
14	,438	1,018	89,135						
15	,400	,930	90,065						
16	,366	,851	90,916						
17	,358	,832	91,749						
18	,338	,785	92,534						
19	,316	,734	93,268						
20	,266	,618	93,886						
21	,253	,589	94,475						
22	,228	,531	95,007						
23	,212	,494	95,500						
24	,197	,458	95,959						
25	,172	,401	96,359						
26	,163	,378	96,738						
27	,150	,350	97,088						
28	,147	,342	97,429						
29	,132	,308	97,737						
30	,122	,283	98,020						
31	,120	,278	98,299						
32	,101	,235	98,534						
33	9,722E-02	,226	98,760						
34	8,660E-02	,201	98,962						
35	7,629E-02	,177	99,139						
36	7,195E-02	,167	99,306						
	Αρχική ιδιοτιμή			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
37	6,588E-02	,153	99,459						
38	6,242E-02	,145	99,605						
39	4,764E-02	,111	99,715						

40	3,995E-02	9,291E-02	99,808
41	3,640E-02	8,465E-02	99,893
42	2,532E-02	5,889E-02	99,952
43	2,070E-02	4,814E-02	100,000

Εξετάζοντας την γραφική παράσταση των 43 ιδιοτιμών (Διάγραμμα 1), θεωρήθηκε ότι το μοντέλο των 5 παραγόντων ήταν επαρκές για να συνοψιστούν οι απαντήσεις στις κύριες εννοιολογικές κατασκευές που υποδεικνύουν τα δεδομένα.

5.2.1. Επίδραση φύλου του παιδιού στους παράγοντες.

Ο έλεγχος της διαφοροποίησης ως προς το φύλο, αναφορικά με τους παράγοντες, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test). Όταν ο έλεγχος του Levene καταδεικνύει ισότητα διασπορών ($p > 0,05$) λαμβάνεται υπόψη η πρώτη γραμμή αποτελεσμάτων, στην αντίθετη περίπτωση (άνιση διασπορά) λαμβάνεται υπόψη η δεύτερη γραμμή.

Πίνακας 3

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα

των ομάδων του φύλου στον παράγοντα «δεξιότητα/ ικανότητα»

	Φύλο	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα M.T.
Παράγοντας Δεξιότητα/Ικανότητα	αγόρι	43	-,394	1,116	,170
	κορίτσι	54	,3140	,772	,105

Πίνακας 4

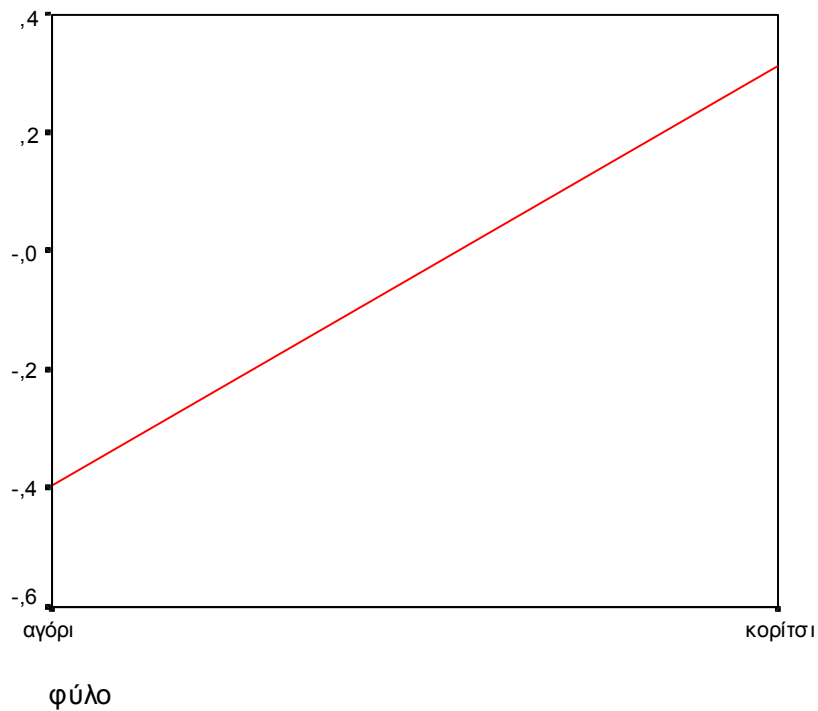
Επίδραση φύλου στον παράγοντα «δεξιότητα/ ικανότητα»

Έλεγχος	t-test for Equality of Means						
Levene για ισότητα διασπορών	F	Σημ.	t	B.E	Επιπληροφορία μ. M.O.	Τυπ σφάλμα της διαφ. των M.O	της M.O
Ισες	9,127	,003	-3,686	95	,000	-,708	,192
Δεξιότητα/Ικανότητα διασπορές			-3,539	71	,001	-,708	,200

Στον πίνακα 4 παρατηρείται ότι το φύλο επιδρά στον παράγοντα δεξιότητα/ ικανότητα με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($t=-3,5(71,8)$, $p=0,001<0,005$). Η τιμή του t είναι αρνητική, πράγμα το οποίο δηλώνει ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερο επίπεδο δεξιοτήτων.

Διάγραμμα 2

Γράφημα επίδρασης φύλου στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»



Πίνακας 5

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του φύλου στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

	φύλο	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα M.T.
Παράγοντας	αγόρι	43	,135	1,150	,175
Οργή/ επιθετικότητα	κορίτσι	54	-,108	,858	,116

Πίνακας 6

Επίδραση φύλου στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Έλεγχος Levene για ισότητα διασπορών		Έλεγχος t για ισότητα Μ.Τ.					
	F	Σημ.	t	B.E	Επιπληροφορία μ. Μ.Ο.	Τυπικό σφάλμα της διαφοράς των Μ.Ο	
Ισες Οργή/ε διασπορές πιθετικό τητα	8,160	,005	1,196	95	,235	,244	,204
Άνισες διασπορές			1,158	75	,251	,244	,210

Στον πίνακα 6, παρατηρείται ότι το φύλο δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα «οργή/ επιθετικότητα» ($t=1,20(75,6)p=0,251>0,05$).

Πίνακας 7

Μέσες τιμές , τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του φύλου στον παράγοντα θετικά «συναισθήματα/κοινωνικότητα»

	φύλο	N	Μ.Τ.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα Μ.Τ.
Θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα	αγόρι	43	,007	,907	,138
	κορίτσι	54	-,006	1,077	,146

Πίνακας 8

Επίδραση φύλου στον παράγοντα θετικά «συναισθήματα/κοινωνικότητα»

		Έλεγχος Levene για ισότητα διασπορών		Έλεγχος t για ισότητα Μ.Τ.				
		F	Σημ.	t	B.E	Επιπ. Σημ.	Διαφορά Μ.Ο.	Τυπ. σφάλμα της διαφ. των Μ.Ο
Θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα	Ισες διασπορές	,352	,554	,064	95	,949	,013	,205
	Άνισες διασπορές			,065	94	,948	,013	,201

Στον πίνακα 8 παρατηρείται ότι το φύλο δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα ($t=0,064(95)$, $p=0,949>0,05$).

Πίνακας 9

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του φύλου στον παράγοντα «αποφυγή»

	φύλο	N	Μ.Τ.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα Μ.Τ.
Αποφυγή	αγόρι	43	,064	,971	,148
	κορίτσι	54	-,051	1,03	,140

Πίνακας 10

Επίδραση φύλου στον παράγοντα «αποφυγή»

Έλεγχος Levene για ισότητα διασπορών		Έλεγχος t για ισότητα Μ.Τ.				
		F	Σημ t	B.E	Επιπληροφορία μ. Μ.Ο.	Τυπ σφάλμα της διαφ. των Μ.Ο
Αποφυγή	Ισες διασπορές	,143	,707	,561 95	,576 ,115	,205
	Άνισες διασπορές		,564	92,24	,574 ,115	,203

Στον πίνακα 10 παρατηρείται ότι το φύλο δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα αποφυγή ($t=0,561(95)$, $p=0,576>0,05$).

Πίνακας 11

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του φύλου στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

	φύλο	N	Μ.Τ.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα Μ.Τ.
Φόβος, λύπη/απομόνωση	αγόρι	43	-,038	,988	,1507
	κορίτσι	54	,030	1,017	,138

Πίνακας 12

Επίδραση φύλου στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

Έλεγχος Levene για ισότητα διασπορών	Έλεγχος t για ισότητα Μ.Τ.					
	F	Σημ t	B.E	ΕπιπΣηΔιαφορά μ.	Μ.Ο.	Τυπ σφάλμα της διαφ. των Μ.Ο
Φόβος, λύπη/απομ όνωση						
Ισες διασπορές	,109	,742	-,333 95	,740	-,068	,205
Άνισες διασπορές		-,334	91	,739	-,068	,205

Στον πίνακα 12 παρατηρείται ότι το φύλο δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα φόβος,λύπη /απομόνωση ($t=-0,333(95)$, $p =0,740>0,05$).

5.2.2. Επίδραση περιοχής που βρίσκεται το σχολείο στους παράγοντες.

Ο έλεγχος της διαφοροποίηση των μέσων όρων της βαθμολογίας τους δείγματος στους παράγοντες ανά περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο, πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διασποράς ως προς Ένα Παράγοντα (One Way Anova).

Πίνακας 13

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων ανά περιοχή σχολείου στον παράγοντα δεξιότητα/ικανότητα

παράγοντας1 δεξιότητα/ικανότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Ηλιούπολη	40	,503	,503	,079
Κηφισιά	22	,122	1,078	,230
Μαρούσι	19	-,081	,732	,168
Λυκόβρυση	16	-1,329	,934	,233
Total	97	,000	1,00	,101

Πίνακας 14

Επίδραση περιοχής σχολείου στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

παράγοντας1 δεξιότητα/ικανότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο ΆθροισμαF τετραγώνων	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	38,898	3	12,966	21,117 ,000
Διασπορά εντός των ομάδων	57,102	93	,614	
Σύνολο	96,000	96		

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 14, η περιοχή του σχολείου επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα δεξιότητα ($F=21,117(3,93)$, $p<0,01$). Συγκεκριμένα, στον πίνακα 15 παρατηρείται ότι, τα παιδιά που το σχολείο τους βρίσκεται στην περιοχή της Λυκόβρυσης (περιοχή με χαμηλό βιοτικό επίπεδο) έχουν μειωμένα επίπεδα δεξιοτήτων συγκριτικά με όλες τις άλλες ομάδες παιδιών.

Πίνακας 15

Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ομάδων του δείγματος στις διαφορετικές περιοχές σχολείων ως προς τον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

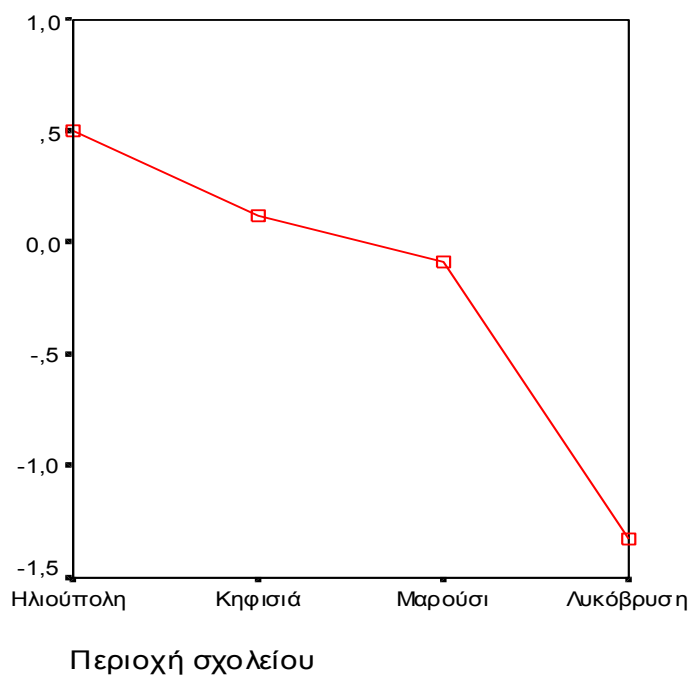
Εξαρτημένη μεταβλητή: παράγ. 1 δεξιότητα/ικανότητα

(I) Περιοχή	(J) Περιοχή	Μ.Ο. διαφοράς (I-J)	Τυπ. σφάλμα	Σημαντ.
Ηλιούπολη	Κηφισιά	,380	,2079	,422
	Μαρούσι	,585	,218	,052
	Λυκόβρυση	1,833*	,231	,000
Κηφισιά	Ηλιούπολη	-,380	,207	,422
	Μαρούσι	,204	,245	1,000
	Λυκόβρυση	1,452*	,257	,000
Μαρούσι	Ηλιούπολη	-,585	,218	,052
	Κηφισιά	-,204	,245	1,000
	Λυκόβρυση	1,248*	,265	,000
Λυκόβρυση	Ηλιούπολη	-1,833*	,231	,000
	Κηφισιά	-1,452*	,257	,000
	Μαρούσι	-1,248*	,265	,000

* Η διαφορά των μέσων τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 3

Γράφημα επίδρασης της περιοχής του σχολείου στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»



Πίνακας 16

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων ανά περιοχή σχολείου στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Παρ. 2 οργή/επιθετικότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Ηλιούπολη	40	-,217	,814	,128
Κηφισιά	22	,407	1,130	,241
Μαρούσι	19	-,009	,688	,157
Λυκόβρυση	16	-,004	1,395	,348
Total	97	,000	1,00	,101

Πίνακας 17

Επίδραση περιοχής σχολείου στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Παρ. 2 οργή/επιθετικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	M.T. τετραγ.	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	5,558	3	1,853	1,905	,134
Διασπορά εντός των ομάδων	90,442	93	,972		
Σύνολο	96,000	96			

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 17 η περιοχή του σχολείου δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα οργή/επιθετικότητα ($F=1,905(3,93)$, $p=0,134>),05$)

Πίνακας 18

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων ανά περιοχή σχολείου στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα /κοινωνικότητα»

Παρ. 3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Ηλιούπολη	40	,189	,925	,146
Κηφισιά	22	,153	,883	,1883
Μαρούσι	19	,118	1,020	,234
Λυκόβρυση	16	-,827	,974	,243
Total	97	,000	1,000	,101

Πίνακας 19

Επίδραση περιοχής σχολείου στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα /κοινωνικότητα»

Παρ. 3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ ομάδων	13,183	3	4,394	4,934	,003
Διασπορά εντός των ομάδων	82,817	93	,891		
Σύνολο	96,000	96			

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 18 η περιοχή επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα ($F=4,394(3,93)$, $p=0,03<0,05$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 20, στην περιοχή της Λυκόβρυσης τα παιδιά έχουν τα πιο χαμηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων και κοινωνικότητας συγκριτικά με όλες τις άλλες ομάδες.

Πίνακας 20

Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ομάδων του δείγματος στις διαφορετικές περιοχές σχολείων ως προς τον παράγοντα «θετικά συναισθήματα /κοινωνικότητα»

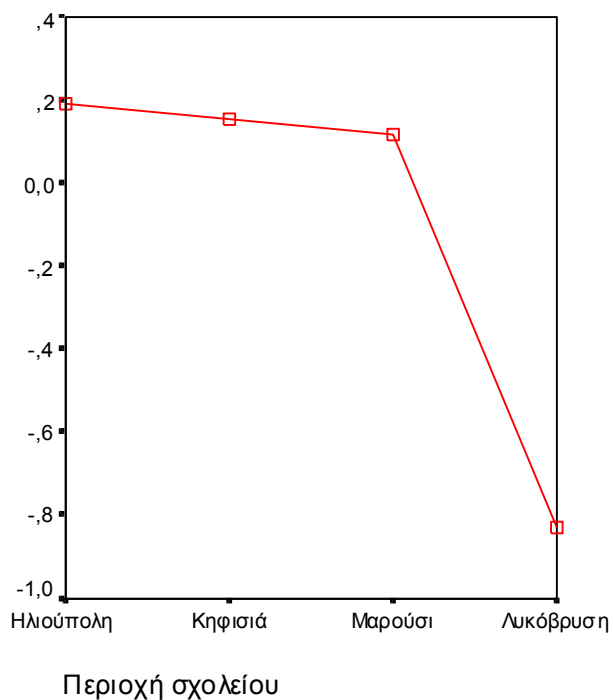
Εξαρτημένη μεταβλητή: Παρ. 3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

		Διαφορές μέσης τιμής	Τυπ. σφάλμα	Σημαντ.
(I).Περιοχή σχολείου	(J)Περιοχή σχολείου			
Ηλιούπολη	Κηφισιά	,036	,250	1,000
	Μαρούσι	,071	,262	1,000
	Λυκόβρυση	1,017*	,279	,003
Κηφισιά	Ηλιούπολη	-,036	,250	1,000
	Μαρούσι	,034	,295	1,000
	Λυκόβρυση	,980*	,310	,013
Μαρούσι	Ηλιούπολη	-,071	,262	1,000
	Κηφισιά	-,034	,295	1,000
		Διαφορές μέσης τιμής	Τυπ. σφάλμα	Σημαντ.
	Λυκόβρυση	,946*	,320	,024
Λυκόβρυση	Ηλιούπολη	-1,017*	,279	,003
	Κηφισιά	-,980*	,310	,013
	Μαρούσι	-,946*	,320	,024

- Η διαφορά των μέσων τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 4

Γράφημα επίδρασης της περιοχής του σχολείου στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»



Πίνακας 21

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων ανά περιοχή σχολείου στον παράγοντα «αποφυγή»

Παρ. 4 αποφυγή

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Ηλιούπολη	40	,134	1,129	,178
Κηφισιά	22	,101	,956	,203
Μαρούσι	19	-,170	,752	,172
Λυκόβρυση	16	-,274	,971	,242
Total	97	,000	1,000	,101

Πίνακας 22

Επίδραση περιοχής σχολείου στον παράγοντα «αποφυγή»

Παρ. 4 αποφυγή

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ ομάδων	2,706	3	,902	,899	,445
Διασπορά εντός των ομάδων	93,294	93	1,003		
Σύνολο	96,000	96			

Η περιοχή του σχολείου δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα αποφυγή ($F=0,899(3,93)$, $p=0,445>0,05$).

Πίνακας 23

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων ανά περιοχή σχολείου στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

Παρ. 5 φόβος, λύπη/απομόνωση

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Ηλιούπολη	40	-,371	,615	,097
Κηφισιά	22	,921	1,028	,219
Μαρούσι	19	-,141	1,091	,250
Λυκόβρυση	16	-,168	,914	,228
Total	97	,000	1,00	,101

Πίνακας 24

Επίδραση περιοχής σχολείου στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

Παρ. 5 φόβος, λύπη/απομόνωση

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ ομάδων	25,028	3	8,343	10,932	,000
Διασπορά εντός των ομάδων	70,972	93	,763		
Σύνολο	96,000	96			

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 24 η περιοχή του σχολείου επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα φόβος, λύπη/απομόνωση ($F=10,932(3,93)$, $p<0,01$). Όπως φαίνεται

στον πίνακα 25, στην περιοχή της Κηφισιάς τα παιδιά έχουν τα χαμηλότερα επίπεδα φόβου, λύπης και τάσης για απομόνωση συγκριτικά με τις άλλες ομάδες.

Πίνακας 25

Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ομάδων του δείγματος στις διαφορετικές περιοχές σχολείων ως προς τον παράγοντα «Φόβος, λύπη/απομόνωση»

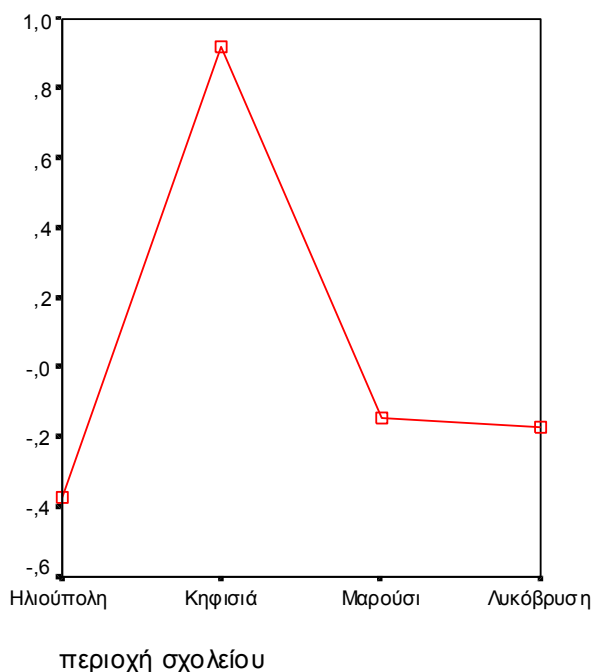
Εξαρτημένη μεταβλητή: Παρ. Φόβος, λύπη/απομόνωση

		Διαφορές μέσης τιμής	Τυπ. σφάλμα	Σημαντ.
(Ι).Περιοχή σχολείου Ηλιούπολη	(J)Περιοχή σχολείου Κηφισιά	-1,292*	,231	,000
	Μαρούσι	-,229	,243	1,000
	Λυκόβρυση	-,203	,258	1,000
Κηφισιά	Ηλιούπολη	1,292*	,231	,000
	Μαρούσι	1,062*	,273	,001
	Λυκόβρυση	1,089*	,287	,002
Μαρούσι	Ηλιούπολη	,229	,243	1,000
	Κηφισιά	-1,062*	,273	,001
	Λυκόβρυση	,0267	,296	1,000
Λυκόβρυση	Ηλιούπολη	,203	,258	1,000
	Κηφισιά	-1,089*	,287	,002
	Μαρούσι	-,026	,296	1,000

* Η διαφορά των μέσων τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 5

Γράφημα επίδρασης της περιοχής του σχολείου στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»



5.2.3. Επίδραση μορφωτικού επιπέδου του γονέα στους παράγοντες.

Ο έλεγχος της διαφοροποίησης των μέσων όρων της βαθμολογίας του δείγματος στους παράγοντες ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα, πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διασποράς ως προς Ένα Παράγοντα (One Way Anova).

Πίνακας 26

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

Παρ. 1 δεξιότητα/ικανότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρωτοβάθμια	6	-,547	1,286	,525
Δευτεροβάθμια	46	-,059	,959	,141
Τριτοβάθμια	41	,272	,867	,135
Total	93	,055	,958	,099

Πίνακας 27

Επίδραση μορφωτικού επιπέδου μητέρας στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

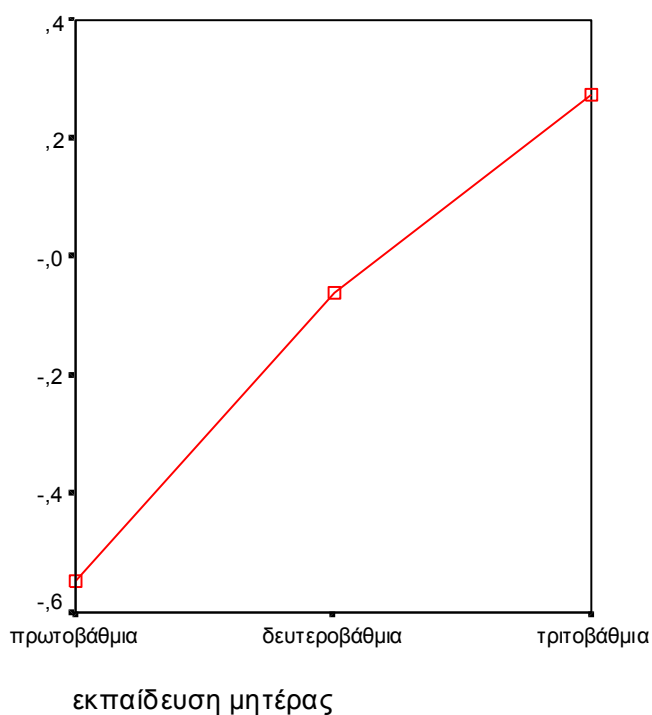
Παρ. 1 δεξιότητα/ικανότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	4,727	2	2,364	2,665	,075
Διασπορά εντός των ομάδων	79,834	90	,887		
Σύνολο	84,562	92			

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 27 το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στις δεξιότητες του παιδιού ($F=2,665(2,90)$, $p=0,075>0,05$), φαίνεται όμως να υπάρχει μια τάση να αυξάνεται ο μέσος όρος των παιδιών στον παράγοντα αυτόν όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 6

Γράφημα επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»



Πίνακας 28

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Παρ.2 οργή/επιθετικότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρωτοβάθμια	6	-,094	1,537	,627
Δευτεροβάθμια	46	-,014	,942	,139
Τριτοβάθμια	41	-,047	,963	,150
Total	93	-,0334	,983	,101

Πίνακας 29

Επίδραση μορφωτικού επιπέδου μητέρας στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Παρ.2 οργή/επιθετικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο ΆθροισμαF τετραγώνων	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	,046	2	,023	,977
Διασπορά εντός των ομάδων	88,853	90	,987	
Σύνολο	88,900	92		

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 29 το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα οργή/επιθετικότητα ($F=0,023(2,90)$, $p=0,977>0,05$).

Πίνακας 30

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»

Παρ.3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρωτοβάθμια	6	-,479	,849	,346
Δευτεροβάθμια	46	,101	,935	,137
Τριτοβάθμια	41	-,094	1,109	,173
Total	93	-,022	1,013	,105

Πίνακας 31

Επίδραση μορφωτικού επιπέδου μητέρας στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»

Παρ.3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	2,175	2	1,088	1,061	,350
Διασπορά εντός των ομάδων	92,241	90	1,025		
Σύνολο	94,416	92			

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 31 το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα ($F=1,061(2,90), p=0,350>0,05$).

Πίνακας 32

Μέσες τιμές , τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας στον παράγοντα «αποφυγή»

Παρ.4 αποφυγή

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρωτοβάθμια	6	-,084	1,018	,415
Δευτεροβάθμια	46	-,050	,886	,130
Τριτοβάθμια	41	,062	1,135	,177
Total	93	-,002	1,00	,103

Πίνακας 33

Επίδραση μορφωτικού επιπέδου μητέρας στον παράγοντα «αποφυγή»

Παρ.4 αποφυγή

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	316	2	,158	,154	,857
Διασπορά εντός των ομάδων	92,145	90	1,024		
Σύνολο	92,461	92			

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 33 το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα αποφυγή ($F=0,154(2,90)$, $p=0,857>0,05$).

Πίνακας 34

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

Παρ. 5 φόβος, λύπη/απομόνωση

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρωτοβάθμια	6	,369	1,107	,452
Δευτεροβάθμια	46	-,214	,939	,138
	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Τριτοβάθμια	41	,108	,985	,153
Total	93	-,034	,978	,101

Πίνακας 35

Επίδραση μορφωτικού επιπέδου μητέρας στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

Παρ. 5 φόβος, λύπη/απομόνωση

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο τετραγώνων	ΆθροισμαF	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	3,316	2	1,658	1,761	,178
Διασπορά εντός των ομάδων	84,733	90	,941		
Σύνολο	88,048	92			

Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα φόβος,λύπη/απομόνωση ($F= 1,761(2,90)$, $p=0,178>0,05$).

Πίνακας 36

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

Παρ. 1 δεξιότητα/ικανότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρωτοβάθμια	6	-,797	1,404	,573
Δευτεροβάθμια	37	-,068	1,091	,179
Τριτοβάθμια	49	,232	,779	,111
Total	92	,044	,985	,102

Πίνακας 37

Επίδραση μορφωτικού επιπέδου πατέρα στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

Παρ. 1 δεξιότητα/ικανότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ ομάδων	6,456	2	3,228	3,509	,034
Διασπορά εντός των ομάδων	81,873	89	,920		
Σύνολο	88,329	91			

Παρατηρείται (πίν. 37) ότι η ομάδα των παιδιών των οποίων οι πατέρες έχουν πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει στατιστικά σημαντικές διαφορές συγκριτικά με την ομάδα με τριτοβάθμια εκπαίδευση ($F= 3,509(2,89)$, $p=0,34<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες των παιδιών των οποίων οι πατέρες έχουν μορφωτικό επίπεδο δημοτικού είναι χαμηλότερου επιπέδου συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι πατέρες έχουν μορφωτικό επίπεδο πανεπιστημίου (πιν 38).

Πίνακας 38

Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ομάδων του δείγματος στις διαφορετικές περιοχές σχολείων ως προς τον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

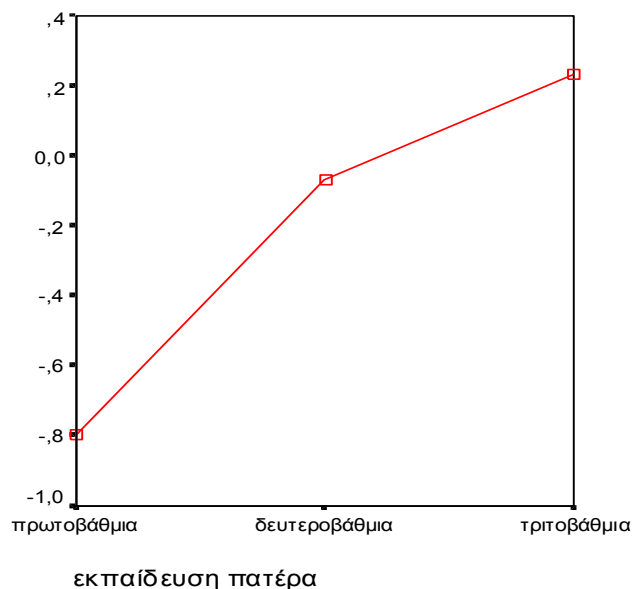
Εξαρτημένη μεταβλητή: παρ. 1 δεξιότητα/ικανότητα

(I) εκπαίδευση	(J) εκπαίδευση πατέρα	Διαφορές μέσης τιμής	Τυπ. σφάλμα	Σημαντ.
Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	-,728	,422	,263
	Τριτοβάθμια	-1,029*	,414	,045
Δευτεροβάθμια	Πρωτοβάθμια	,728	,422	,263
	Τριτοβάθμια	-,301	,208	,459
Τριτοβάθμια	Πρωτοβάθμια	1,029*	,414	,045
	Δευτεροβάθμια	,301	,208	,459

- Η διαφορά των μέσων τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Διάγραμμα 7

Γράφημα επίδρασης της εκπαίδευσης του πατέρα στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»



Πίνακας 39

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Παρ. 2 οργή/επιθετικότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρωτοβάθμια	6	,004	1,343	,548
Δευτεροβάθμια	37	-,140	,908	,149
Τριτοβάθμια	49	,013	,943	,134
Total	92	-,049	,949	,099

Πίνακας 40

Επίδραση μορφωτικού επιπέδου πατέρα στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Παρ. 2 οργή/επιθετικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητας
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	,514	2	,257	,281	,756
Διασπορά εντός των ομάδων	81,434	89	,915		

Σύνολο	81,948	91
--------	--------	----

Στον πίνακα 40 παρατηρείται ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επιδρά στον παράγοντα οργή/εχθρικότητα ($F=0,281(2,89)$, $p=0,756>0,05$).

Πίνακας 41

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»

Παρ.3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρωτοβάθμια	6	-,506	1,090	,445
Δευτεροβάθμια	37	,111	,764	,125
Τριτοβάθμια	49	,001	1,132	,161
Total	92	,012	,997	,103

Πίνακας 42

Επίδραση μορφωτικού επιπέδου πατέρα στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»

Παρ.3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο ΆθροισμαF τετραγώνων	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	1,986	2	,993	,999
Διασπορά εντός των ομάδων	88,480	89	,994	
Σύνολο	90,465	91		

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 42, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα θετικά συναισθήματα/κοινωνικοποίηση ($F=0,999(2,89)$, $p=0,372>0,05$).

Πίνακας 43

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, στον παράγοντα «αποφυγή»

Παρ.4 αποφυγή

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρωτοβάθμια	6	-,441	,880	,359
Δευτεροβάθμια	37	-,064	,698	,114
Τριτοβάθμια	49	,0767	1,189	,169
Total	92	-,013	,999	,104

Πίνακας 44

Επίδραση μορφωτικού επιπέδου πατέρα στον παράγοντα «αποφυγή»

Παρ.4 αποφυγή

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο τετραγώνων	ΆθροισμαF	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	1,592	2	,796	,793	,456
Διασπορά εντός των ομάδων	89,356	89	1,004		
Σύνολο	90,948	91			

Παρατηρείται (πιν.44) ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα αποφυγή ($F=0,793(2,89)$, $p=0,456>0,05$).

Πίνακας 45

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, στον παράγοντα «φόβος,λύπη/απομόνωση»

Παρ. 5 φόβος, λύπη απομόνωση

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρωτοβάθμια	6	-,760	,997	,407
Δευτεροβάθμια	37	-,067	,902	,148
Τριτοβάθμια	49	,015	,928	,132
Total	92	-,068	,931	,097

Πίνακας 46

Επίδραση μορφωτικού επιπέδου πατέρα στον παράγοντα «φόβος,λύπη/απομόνωση»

Παρ. 5 φόβος, λύπη απομόνωση

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ ομάδων	3,217	2	1,609	1,892	,157
Διασπορά εντός των ομάδων	75,666	89	,850		
Σύνολο	78,883	91			

Στον πίνακα 46 παρατηρείται ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα φόβος, λύπη/απομόνωση ($F=1,892 (2,89), p=0,157>0,05$).

5.2.4. Επίδραση εργασίας των γονέων στους παράγοντες

Ο έλεγχος της διαφοροποίηση των μέσων όρων της βαθμολογίας τους δείγματος στους παράγοντες ανά περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο, πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διασποράς ως προς Ένα Παράγοντα (One Way Anova).

Πίνακας 47

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς τον τύπο εργασίας της μητέρας, στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

Παρ. 1 δεξιότητα/ικανότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δημ. υπάλληλος	20	,153	,666	,149
Ιδιωτ. υπάλληλος	31	-,192	1,075	,1932
Ελευθ.επαγγελματίας	13	,081	1,160	,321
Οικοκυρικά	31	,106	,973	,174
Total	95	,015	,977	,100

Πίνακας 48

Επίδραση του τύπου εργασίας της μητέρας στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

Παρ. 1 δεξιότητα/ικανότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	2,031	3	,677	,702	,553
Διασπορά εντός των ομάδων	87,717	91	,964		
Σύνολο	89,748	94			

Η εργασία της μητέρας δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα δεξιότητες ($F=0,702 (3,91), p=0,553>0,05$) (πιν.48).

Πίνακας 49

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς τον τύπο εργασίας της μητέρας, στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Παρ. 2 οργή/επιθετικότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δημ. υπάλληλος	20	-,350	,535	,119
Ιδιωτ. υπάλληλος	31	,107	1,093	,196
Ελευθ. επαγγελματίας	13	,217	1,029	,285
Οικοκυρικά	31	,052	1,103	,198
Total	95	,008	1,000	,102

Πίνακας 50

Επίδραση του τύπου εργασίας της μητέρας στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Παρ. 2 οργή/επιθετικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	3,508	3	1,169	1,175	,324
Διασπορά εντός των ομάδων	90,586	91	,995		
Σύνολο	94,093	94			

Στον πίνακα 50 παρατηρείται ότι η εργασία της μητέρας δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα οργή/εχθρικότητα ($F=1,175(3,91)$, $p=0,324>0,05$).

Πίνακας 51

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς τον τύπο εργασίας της μητέρας, στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»

Παρ.3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δημ. υπάλληλος	20	,026	1,024	,228
Ιδιωτ. υπάλληλος	31	,246	,893	,160
Ελευθ. επαγγελματίας	13	-,263	1,074	,297
Οικοκυρικά	31	-,140	1,037	,186
Total	95	,004	,996	,102

Πίνακας 52

Επίδραση του τύπου εργασίας της μητέρας στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»

Παρ.3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο τετραγώνων	Άθροισμα F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	3,417	3	1,139	1,151	,333
Διασπορά εντός των ομάδων	90,011	91	,989		
Σύνολο	93,427	94			

Παρατηρείται (πιν. 52) ότι η εργασία της μητέρας δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα ($F=1,151(3,91)$, $p=0,333>0,05$).

Πίνακας 53

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς τον τύπο εργασίας της μητέρας, στον παράγοντα «αποφυγή»

Παρ.4 αποφυγή

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δημ. υπάλληλος	20	-,343	,632	,141
Ιδιωτ. υπάλληλος	31	,188	1,074	,192
Ελευθ. επαγγελματίας	13	-,138	,987	,273
Οικοκυρικά	31	-,032	,954	,171
Total	95	-,040	,949	,097

Πίνακας 54

Επίδραση του τύπου εργασίας της μητέρας στον παράγοντα «αποφυγή»

Παρ.4 αποφυγή

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο τετραγώνων	Άθροισμα F	Σημαντικότη τα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	3,584	3	1,195	1,339	,267
Διασπορά εντός των ομάδων	81,208	91	,892		
Σύνολο	84,792	94			

Η εργασία της μητέρας δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα αποφυγή, όπως φαίνεται στον πίνακα 54. ($F=1,339(3,91)$, $p=0,267>0,05$).

Πίνακας 55

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς τον τύπο εργασίας της μητέρας, στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

Παρ.5 φόβος,λύπη/απομόνωση

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δημ. υπάλληλος	20	,284	,891	,199
Ιδιωτ. υπάλληλος	31	,072	1,154	,207
Ελευθ.επαγγελματίας	13	-,365	1,100	,305
Οικοκυρικά	31	-,160	,779	,139
Total	95	-,018	,990	,101

Πίνακας 56

Επίδραση του τύπου εργασίας της μητέρας στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

Παρ.5 φόβος,λύπη/απομόνωση

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	4,287	3	1,429	1,480	,225
Διασπορά εντός των ομάδων	87,846	91	,965		
Σύνολο	92,132	94			

Παρατηρείται (πιν.56) ότι η εργασία της μητέρας δεν επιδρά με στατιστικό τρόπο στον παράγοντα φόβος,λύπη/απομόνωση ($F=1,480(3,91)$, $p=0,553>0,05$).

Πίνακας 57

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς τον τύπο εργασίας του πατέρα, στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

Παρ. 1 δεξιότητα/ικανότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δημόσιος υπάλληλος	27	,159	,831	,160
Ιδιωτικός υπάλληλος	33	-,109	,973	,169
Ελεύθερος επαγγελματίας	30	,092	1,054	,192
Εργάτης	3	-1,971	,377	,218
Total	93	-,026	1,009	,104

Πίνακας 58

Επίδραση του τύπου εργασίας του πατέρα στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

Παρ. 1 δεξιότητα/ικανότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ ομάδων	12,932	3	4,311	4,749	,004
Διασπορά εντός των ομάδων	80,795	89	,908		
Σύνολο	93,727	92			

Στον πίνακα 58 παρατηρείται ότι το είδος της εργασίας του πατέρα επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα δεξιότητες του παιδιού ($F=4,749(3,89)p=0,004<0,05$). Στην ομάδα των παιδιών των οποίων οι πατέρες είναι εργάτες παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές από όλες τις άλλες ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα αυτή των παιδιών φαίνεται να έχει τα μικρότερα επίπεδα ικανοτήτων συγκριτικά με όλες τις άλλες (πιν.59).

Πίνακας 59

Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ομάδων του δείγματος στις διάφορες τύπου εργασίας του πατέρα ως προς τον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

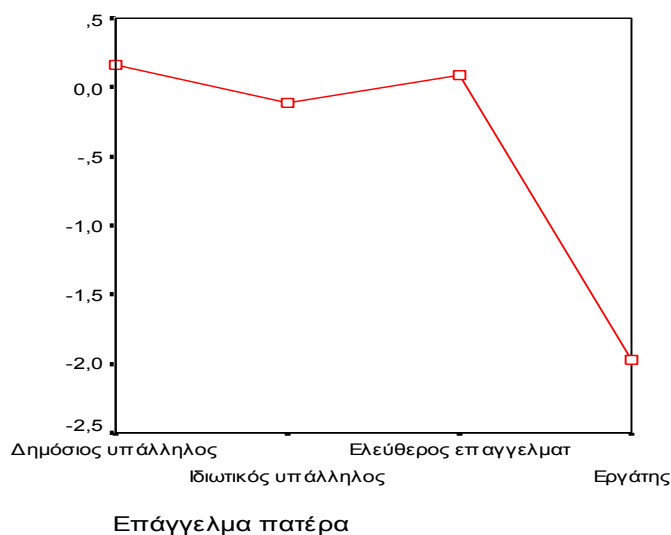
Εξαρτημένη μεταβλητή: παρ.1 δεξιότητα/ικανότητα

		Διαφορές μέσης τιμής	Τυπ. σφάλμα	Σημαντικό τητα
(I) Επάγγελμα πατέρα	(J) Επάγγελμα πατέρα			
Δημόσιος υπάλληλος	Ιδιωτικός υπάλληλος	,269	,247	1,000
	Ελεύθ. επαγγελματίας	,066	,252	1,000
	Εργάτης	2,13*	,579	,002
Ιδιωτικός υπάλληλος	Δημόσιος υπάλληλος	-,269	,247	1,000
	Ελεύθ. επαγγελματίας	-,202	,240	1,000
	Εργάτης	1,861*	,574	,010
Ελεύθ. επαγγελματίας	Δημόσιος υπάλληλος	-,066	,252	1,000
	Ιδιωτικός υπάλληλος	,202	,240	1,000
	Εργάτης	2,063*	,576	,003
Εργάτης	Δημόσιος υπάλληλος	-2,130*	,579	,002
	Ιδιωτικός υπάλληλος	-1,861*	,574	,010
	Ελεύθ. επαγγελματίας	-2,063*	,576	,003

*Η διαφορά των μέσων τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05.

Διάγραμμα 8

Γράφημα επίδρασης του επαγγέλματος του πατέρα τον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»



Πίνακας 60

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς τον τύπο εργασίας του πατέρα, στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Παρ.2 οργή/επιθετικότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δημόσιος υπάλληλος	27	-,202	,815	,156
Ιδιωτικός υπάλληλος	33	,103	1,112	,193
Ελεύθερος επαγγελματίας	30	,149	,922	,168
Εργάτης	3	-,011	2,237	1,291
Total	93	,025	1,009	,104

Πίνακας 61

Επίδραση του τύπου εργασίας του πατέρα στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Παρ.2 οργή/επιθετικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά των ομάδων μεταξύ	2,069	3	,690	,670	,573
Διασπορά εντός ομάδων	91,609	89	1,029		
Σύνολο	93,678	92			

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 61, ο τύπος εργασίας του πατέρα δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα οργή/επιθετικότητα ($F=0,670(3,89)$, $p=0,573>0,05$).

Πίνακας 62

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς τον τύπο εργασίας του πατέρα, στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»

Παρ. 3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δημόσιος υπάλληλος	27	,108	1,099	,211
Ιδιωτικός υπάλληλος	33	,065	,939	,163
Ελεύθερος επαγγελματίας	30	,056	,925	,169
Εργάτης	3	-,869	,844	,487
Total	93	,044	,981	,101

Πίνακας 63

Επίδραση του τύπου εργασίας του πατέρα στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»

Παρ.3 θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	2,635	3	,878	,910	,440
Διασπορά εντός των ομάδων	85,923	89	,965		
Σύνολο	88,558	92			

Ο τύπος εργασίας του πατέρα δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα (πιν. 63), ($F=0,910(3,89)$, $p=0,440>0,05$).

Πίνακας 64

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς τον τύπο εργασίας του πατέρα, στον παράγοντα «αποφυγή»

Παρ.4 αποφυγή

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δημόσιος υπάλληλος	27	,268	1,282	,246
Ιδιωτικός υπάλληλος	33	-,271	,701	,122
Ελεύθερος επαγγελματίας	30	-,066	,827	,151
Εργάτης	3	,044	1,081	,624
Total	93	-,038	,961	,099

Πίνακας 65

Επίδραση του τύπου εργασίας του πατέρα στον παράγοντα «αποφυγή»

Παρ.4 αποφυγή

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	4,380	3	1,460	1,610	,193
Διασπορά εντός των ομάδων	80,699	89	,907		
Σύνολο	85,079	92			

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 65, ο τύπος εργασίας του πατέρα δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα αποφυγή.

Πίνακας 66

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς τον τύπο εργασίας του πατέρα, στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

Παρ.5 φόβος, λύπη/απομόνωση

	N	M.T.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Δημόσιος υπάλληλος	27	,148	,925	,178
Ιδιωτικός υπάλληλος	33	-,415	,656	,114
Ελεύθερος επαγγελματίας	30	,153	1,133	,206
Εργάτης	3	,125	1,132	,653
Total	93	-,050	,948	,098

Πίνακας 67

Επίδραση του τύπου εργασίας του πατέρα στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

Παρ. 5 φόβος, λύπη/απομόνωση

	Άθροισμα τετραγώνων	B.E.	Μέσο Άθροισμα τετραγώνων	F	Σημαντικότητα
Διασπορά μεταξύ των ομάδων	6,819	3	2,273	2,665	,050
Διασπορά εντός των ομάδων	75,897	89	,853		
Σύνολο	82,716	92			

Ο τύπος εργασίας του πατέρα επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα φόβο, λύπη/απομόνωση (πιν. 67). Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 68 (διάγραμμα 9) παρατηρείται ότι τα παιδιά που έχουν πατέρες οι οποίοι είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι έχουν τα υψηλότερα επίπεδα φόβου, λύπης και τάσεις απομόνωσης συγκριτικά με όλες τις άλλες ομάδες.

Πίνακας 68

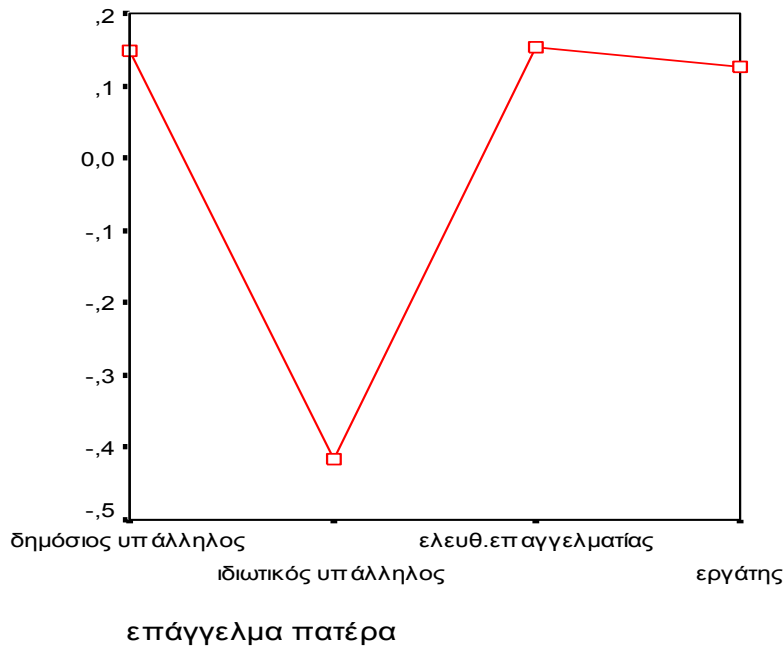
Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ομάδων του δείγματος στις διάφορες τύπου εργασίας του πατέρα ως προς τον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»
 Εξαρτημένη μεταβλητή: φόβος, λύπη/απομόνωση

		Διαφορές μέσης τιμής	Τυπ. σφάλμα	Σημαντικ.
(I) επάγγελμα πατέρα	(J) επάγγελμα πατέρα			
Δημόσιος υπάλληλος	Ιδιωτικός υπάλληλος	,564*	,239	,124
	Ελεύθ. επαγγελματίας	-,004	,244	1,000
	Εργάτης	,023	,561	1,000
Ιδιωτικός υπάλληλος	Δημόσιος υπάλληλος	-0,564*	,239	,124
	Ελεύθ. επαγγελματίας	-0,569*	,232	,099
	Εργάτης	-0,541*	,556	1,000
Ελεύθ. επαγγελματίας	Δημόσιος υπάλληλος	,004	,244	1,000
	Ιδιωτικός υπάλληλος	0,569*	,232	,099
	Εργάτης	,027	,559	1,000
Εργάτης	Δημόσιος υπάλληλος	-,023	,561	1,000
	Ιδιωτικός υπάλληλος	0,541*	,556	1,000
	Ελεύθ. επαγγελματίας	-,027	,559	1,000

*Η διαφορά των μέσων τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05.

Διάγραμμα 9

Γράφημα επίδρασης του επαγγέλματος του πατέρα στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»



5.2.5. Συσχέτιση αριθμού παιδιών στην οικογένεια και παραγόντων

Για την διερεύνηση της επίδρασης του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο του δείκτη συσχέτισης Pearson r.

Πίνακας 69

Πίνακας συσχέτισης του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια και του παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

		Αριθμός παιδιών	Δεξιότητα/ ικανότητα
Αριθμός παιδιών	Συσχέτιση Pearson	1	-,051
	Sig. (2-tailed)	,	,617
	N	102	97
Δεξιότητα/ικανότητα	Συσχέτιση Pearson	-,051	1
	Sig. (2-tailed)	,617	,
	N	97	97

Ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα δεξιότητα ικανότητα ($p=0,617>0,05$)

Πίνακας 70

Πίνακας συσχέτισης του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια και του παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

		Αριθμός παιδιών	Οργή/ επιθετικότητα
Αριθμός παιδιών	Συσχέτιση Pearson	1	-,073
	Sig. (2-tailed)	,	,477
	N	102	97
Οργή/ επιθετικότητα	Συσχέτιση Pearson	-,073	1
	Sig. (2-tailed)	,477	,
	N	97	97

Ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα οργή/επιθετικότητα ($p=0,477>0,05$).

Πίνακας 71

Πίνακας συσχέτισης του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια και του παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»

		Αριθμός παιδιών	Θετικά συναισθήματα /κοινωνικότητα
Αριθμός παιδιών	Συσχέτιση Pearson	1	,042
	Sig. (2-tailed)	,	,680
	N	102	97
Θετικά συναισθήματα /κοινωνικότητα	Συσχέτιση Pearson	,042	1
	Sig. (2-tailed)	,680	,
	N	97	97

Ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα θετικά συναισθήματα /κοινωνικότητα ($p=0,680 >0,05$).

Πίνακας 72

Πίνακας συσχέτισης του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια και του παράγοντα «αποφυγή»

		Αριθμός παιδιών	αποφυγή
Αριθμός παιδιών	Συσχέτιση Pearson	1	-,059
	Sig. (2-tailed)	,	,569
	N	102	97
αποφυγή	Συσχέτιση Pearson	-,059	1
	Sig. (2-tailed)	,569	,
	N	97	97

Ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα αποφυγή ($p=0,569 >0,05$).

Πίνακας 73

Πίνακας συσχέτισης του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια και του παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

		Αριθμός παιδιών	φόβος, /απομόνωση	λύπη
Αριθμός παιδιών	Συσχέτιση Pearson	1	-,006	
	Sig. (2-tailed)	,	,950	
	N	102	97	
Φόβος, /απομόνωση	λύπη Συσχέτιση Pearson	-,006	1	
	Sig. (2-tailed)	,950	,	
	N	97	97	

Ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα φόβος, λύπη/απομόνωση ($p=0,950 >0,05$).

5.2.6. Επίδραση θηλασμού στους παράγοντες

Ο έλεγχος της διαφοροποίησης ως προς το θηλασμό, αναφορικά με τους παράγοντες, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test).

Πίνακας 74

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς το αν θήλασαν ή όχι στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

Θηλασμός	N	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	M.O. Σφάλματος	τυπ.
Δεξιότητα/ικανότητα Δεν θηλασε	25	-,137	,904	,180	
Θήλασε	72	,047	1,032	,121	

Πίνακας 75

Επίδραση του θηλασμού στον παράγοντα «δεξιότητα/ικανότητα»

Έλεγχος Levene για ισότητα διασπορών		Έλεγχος t για ισότητα M.T.						
		F	Σημ.	t	B.E	ΕπιπΣημ.	Διαφορά M.O.	Τυπ σφάλμα της διαφ. των M.O
Δεξιότητα Ικανότητα	Ισες διασπορές	1,080	,301	-,798	95	,427	-,185	,232
	Άνισες διασπορές			-,851	47	,399	-,185	,218

Ο θηλασμός δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα δεξιότητα/ικανότητα ($t=-0,798(95)p=0,427>0,05$).

Πίνακας 76

Μέσες τιμές ,τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς το αν θήλασαν ή όχι στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

	Θηλασμός	N	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	M.O. Σφάλματος	τυπ.
Οργή/επιθετικότητα	Δεν θηλασε	25	-,008	,994	,198	
	Θήλασε	72	,002	1,00	,118	

Πίνακας 77

Επίδραση του θηλασμού στον παράγοντα «οργή/επιθετικότητα»

Levene's Test for Equality of Variances

Έλεγχος t για ισότητα M.T.

	F	Σημ t	B.E	Επιπ Σημ.	Διαφορά M.O.	Τυπ σφάλμα της διαφ. των M.O	
Οργή/επιθετικότητα διασπορές	,013	,911	-,048	95	,962	-,011	,233

Levene's Test for Equality of Variances

Έλεγχος t για ισότητα M.T.

	F	Σημ t	B.E	Επιπ Σημ.	Διαφορά M.O.	Τυπ σφάλμα της διαφ. των M.O
Άνισες διασπορές		-,048	42	,962	-,011	,231

Ο θηλασμός δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα οργή/ επιθετικότητα ($t=-0,048(95)p=0,962>0,05$).

Πίνακας 78

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς το αν θήλασαν ή όχι στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»

	Θηλασμός	N	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	M.O. σφάλματος	τυπ.
Θετικά συναισθήματα/ κοινωνικότητα	Δεν θηλασε	25	,288	,998	,199	
	Θήλασε	72	-,100	,987	,116	

Πίνακας 79**Επίδραση του θηλασμού στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/κοινωνικότητα»**

Levene's Test for Equality of Variances		Έλεγχος t για ισότητα Μ.Τ.						
		F	Σημ t	B.E	Επιπ Σημ.	Διαφορά Μ.Ο.	Τυπ σφάλμα της διαφ. των Μ.Ο	
Θετικά συναισθήματα κοινωνικότητα	Ισες διασπορές	,005	,945	1,692	95	,094	,388	,229
	Άνισες διασπορές		1,683	41		,100	,388	,231

Ο θηλασμός δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα θετικά συναισθήματα/ κοινωνικότητα($t=1,692(95)p=0,094>0,05$).

Πίνακας 80**Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς το αν θήλασαν ή όχι στον παράγοντα «αποφυγή»**

	Θηλασμός	N	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Μ.Ο. τυπ. σφάλματος
αποφυγή	Δεν θήλασε	25	,220	1,192	,238
	Θήλασε	72	-,076	,920	,108

Πίνακας 81**Επίδραση του θηλασμού στον παράγοντα «αποφυγή»**

Independent Samples Test		Έλεγχος t για ισότητα Μ.Τ.						
Levene's Test for Equality of Variances		F	Σημ t	B.E	Επιπ Σημ.	Διαφορά Μ.Ο.	Τυπ σφάλμα της διαφ. των Μ.Ο	
αποφυγή	Ισες διασπορές	,748	,389	1,284	95	,202	,297	,231
	Άνισες διασπορές		1,133	34		,265	,297	,262

Ο θηλασμός δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα αποφυγή ($t=1,284(95)p=0,202>0,05$).

Πίνακας 82

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα των ομάδων του δείγματος, ως προς το αν θήλασαν ή όχι στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

	Θηλασμός	N	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	M.O. σφάλματος	τυπ.
φόβος, λύπη απομόνωση	Δεν θήλασε	25	,190	1,277	,255	
απομόνωσαπομόνω	Θήλασε	72	-,066	,885	,104	

Πίνακας 83

Επίδραση του θηλασμού στον παράγοντα «φόβος, λύπη/απομόνωση»

Levene's Test for Equality of Variances		Έλεγχος t για ισότητα M.T.					
	F	Σημ.	t	B.E	Επιπ Σημ	Διαφορά M.O.	Τυπ σφάλμα της διαφ. των M.O
Φόβος, λύπη απομόνωση	7,357	,008	1,109	95	,270	,257	,231
Ισες διασπορές							
Άνισες διασπορές			,932	32	,358	,257	,275

Ο θηλασμός δεν επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα φόβος, λύπη/απομόνωση ($t=1,11(95)p=0,270>0,05$).

5.2.7. Επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στους παράγοντες

Ο έλεγχος της διαφοροποίησης ως προς το οικογενειακό περιβάλλον (αν ζουν και με τους δύο γονείς ή αν δεν ζουν και με τους δύο γονείς), αναφορικά με τους παράγοντες, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test).

Πίνακας 84
Επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στους παράγοντες

Έλεγχος t για ισότητα Μ.Τ.

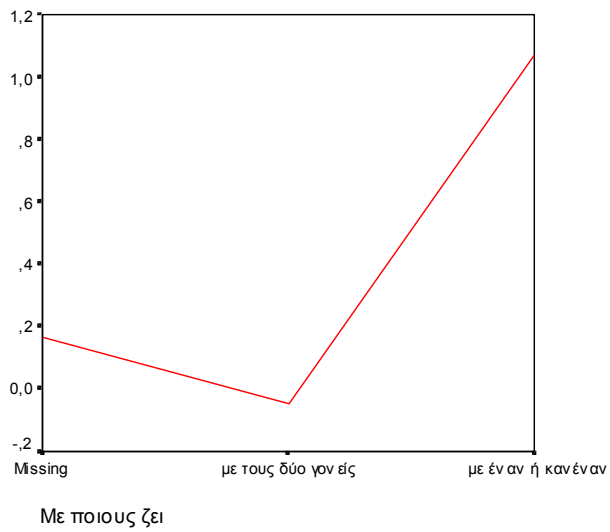
Levene's Test for Equality of Variances

	F	Σημ.	t	B.E	Επιπ Σημ.	Διαφορά Μ.Ο.	Τυπ σφάλμα της διαφ. των Μ.Ο
Δεξιότητα	Ισες διασπορές 1,550	,216	,145	94	,885	,073	,507
Ικανότητα			,094	3,102	,931	,073	,785
Οργή, επιθετικότητα	Ισες διασπορές 2,918	,091	,274	94	,784	,140	,512
			,562	4,450	,601	,140	,250
Θετ. Συναίσθημα/κοινωνικότητα	Ισες διασπορές ,743	,391	-,448	94	,655	-,230	,514
			-,575	3,466	,600	-,230	,399
Αποφυγή	Ισες διασπορές 1,445	,232	-,696	94	,488	-,356	,512
			-1,60	5,011	,170	-,356	,222
Φόβος, λύπη/απομόνωση	Ισες διασπορές 1,137	,289	-2,22	94	,029	-1,118	,503
			-1,73	3,154	,177	-1,118	,645

Το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά στον παράγοντα φόβο, λύπη απομόνωση ($t=2,22(94,3,154)$, $p=0,029<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται (πιν.84, διάγραμμα 10))ότι τα παιδιά που ζουν με τους δύο γονείς έχουν μικρότερα επίπεδα φόβου.

Διάγραμμα 10

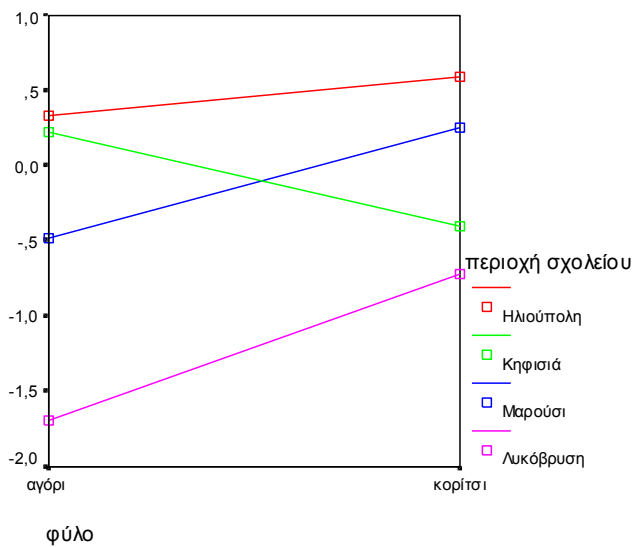
Γράφημα επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού στον παράγοντα φόβο, λύπη/απομόνωση



VIII. Συνολική διαγραμματική παρουσίαση της επίδρασης του φύλου, της εργασίας του πατέρα και της περιοχής σε κάθε έναν από τους 5 παράγοντες ξεχωριστά

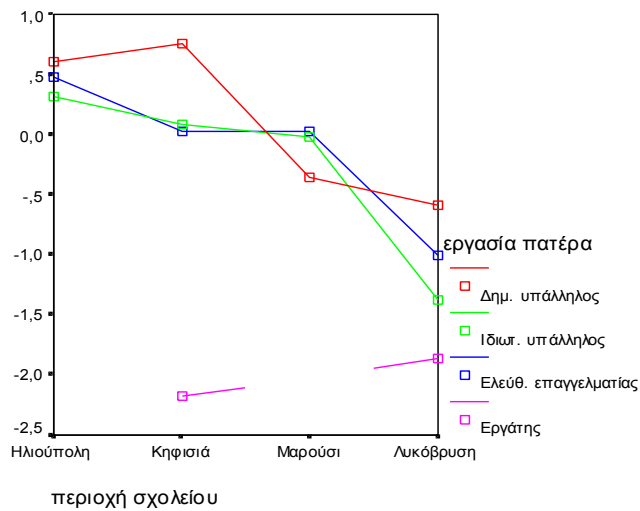
Διάγραμμα 11

Παράγοντας «δεξιότητα ικανότητα» με φύλο και περιοχή σχολείου

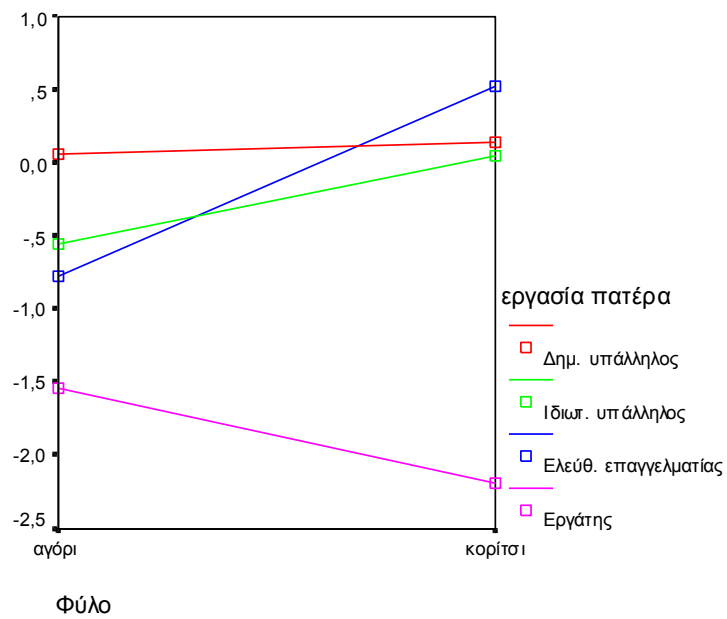


Διάγραμμα 12

Παράγοντας «δεξιότητα ικανότητα» με εργασία πατέρα και περιοχή σχολείου

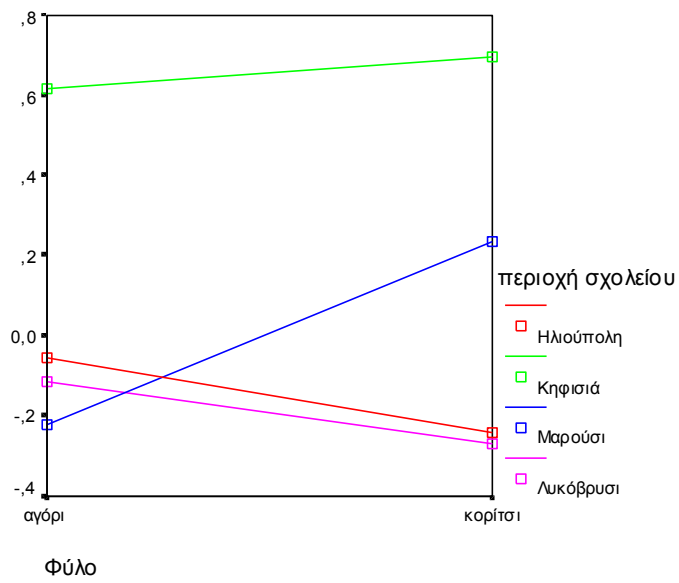


Διάγραμμα 13 Παράγοντας «δεξιότητα ικανότητα» με εργασία πατέρα και φύλο



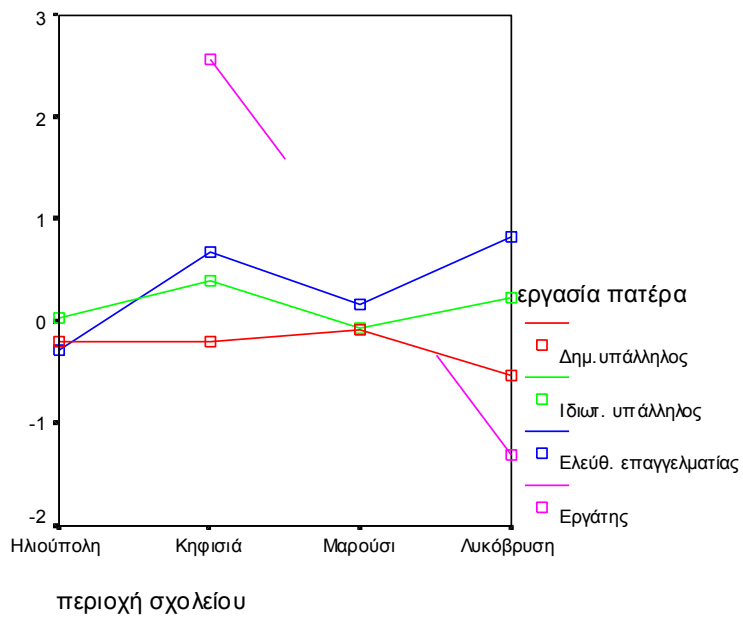
Διάγραμμα 14

Παράγοντας «οργή/επιθετικότητα» με φύλο και περιοχή σχολείου

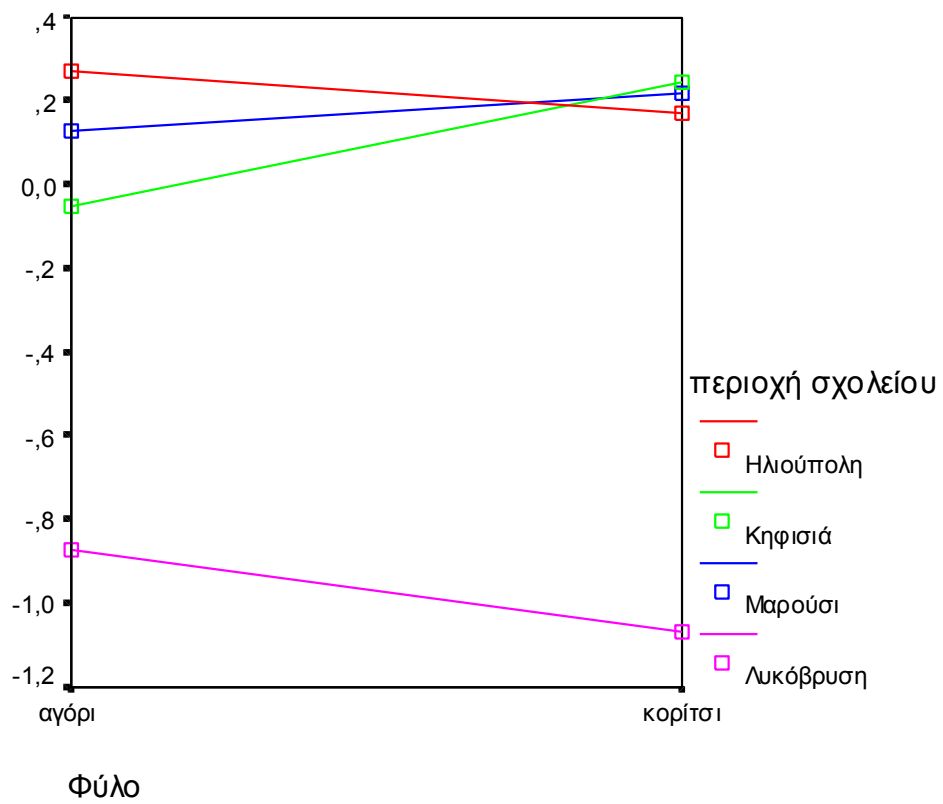


Διάγραμμα 15

Παράγοντας «οργή/επιθετικότητα» με εργασία πατέρα και περιοχή σχολείου

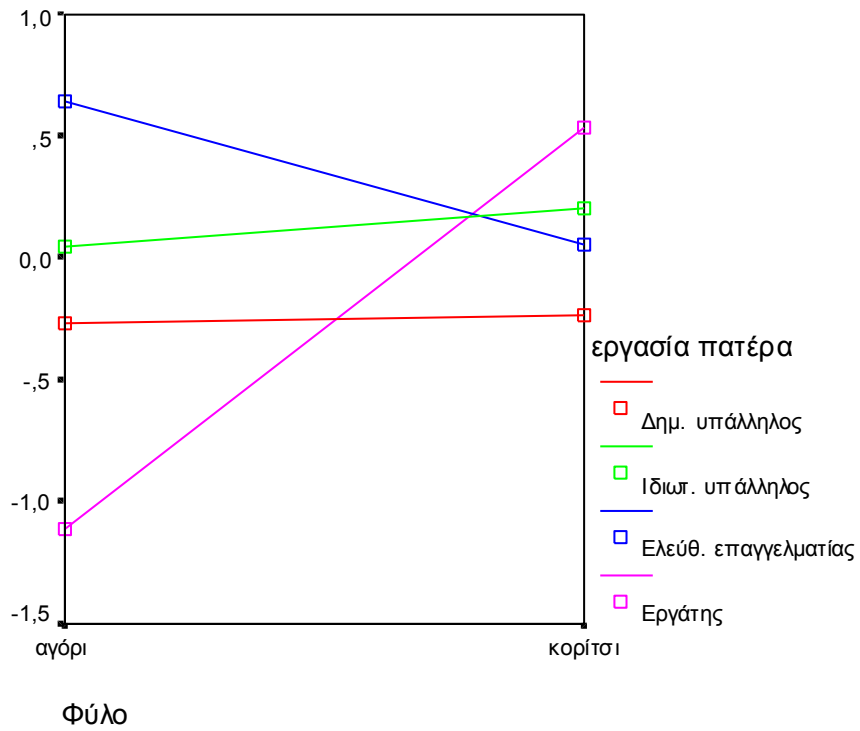


Διάγραμμα 16
Παράγοντας «οργή/επιθετικότητα» με εργασία πατέρα και φύλο



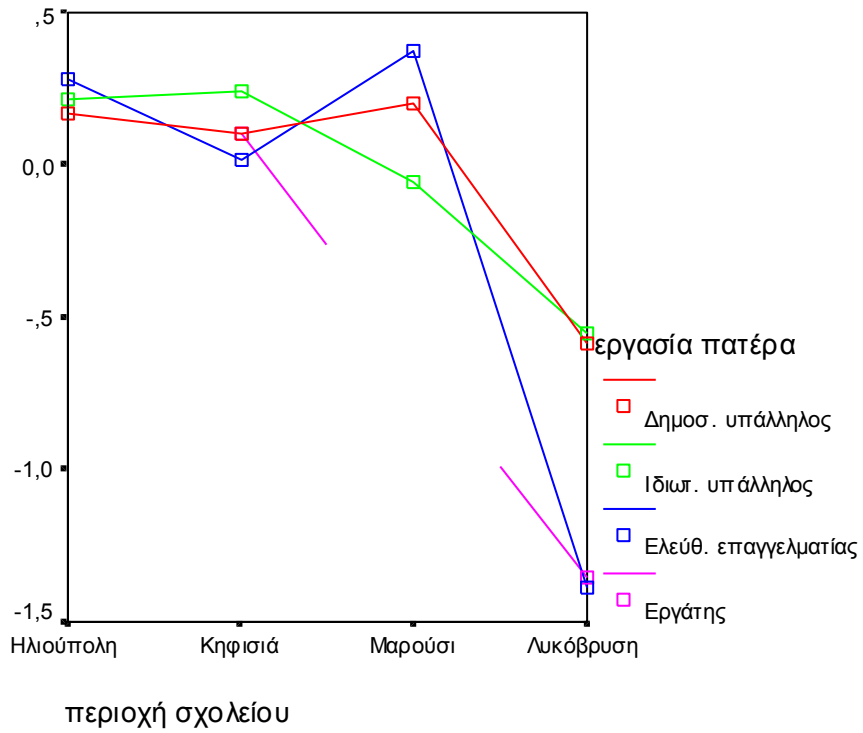
Διάγραμμα 17

Παράγοντας «οργή επιθετικότητα» με
Φύλο και εργασία πατέρα



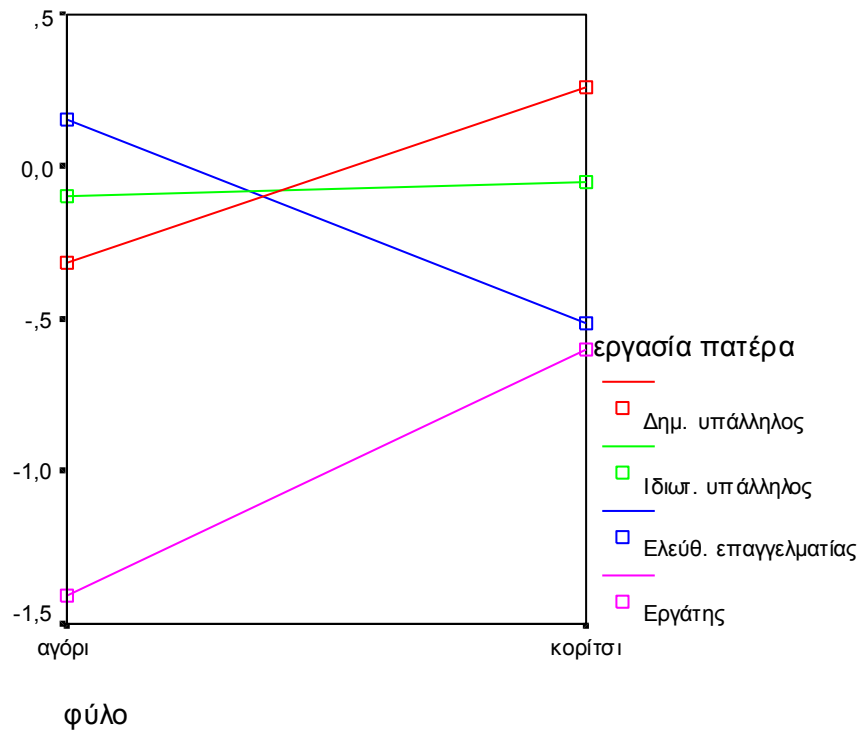
Διάγραμμα 18

Παράγοντας «θετικά συναισθήματα/ κοινωνικότητα» με περιοχή σχολείου και εργασία πατέρα



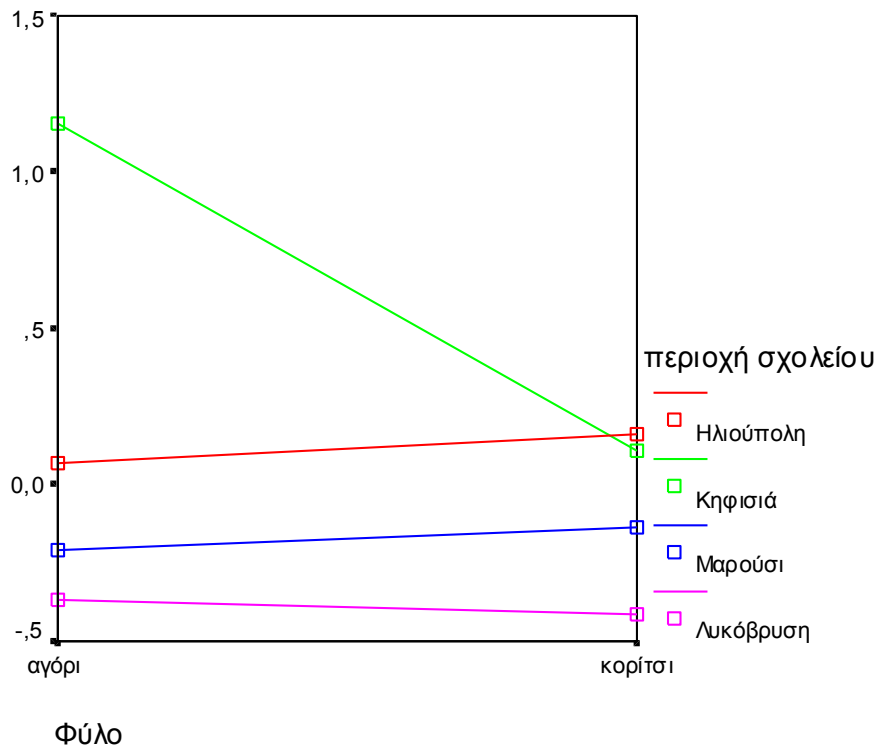
Διάγραμμα 19

Παράγοντας «θετικά συναισθήματα/ κοινωνικότητα» με φύλο και εργασία πατέρα



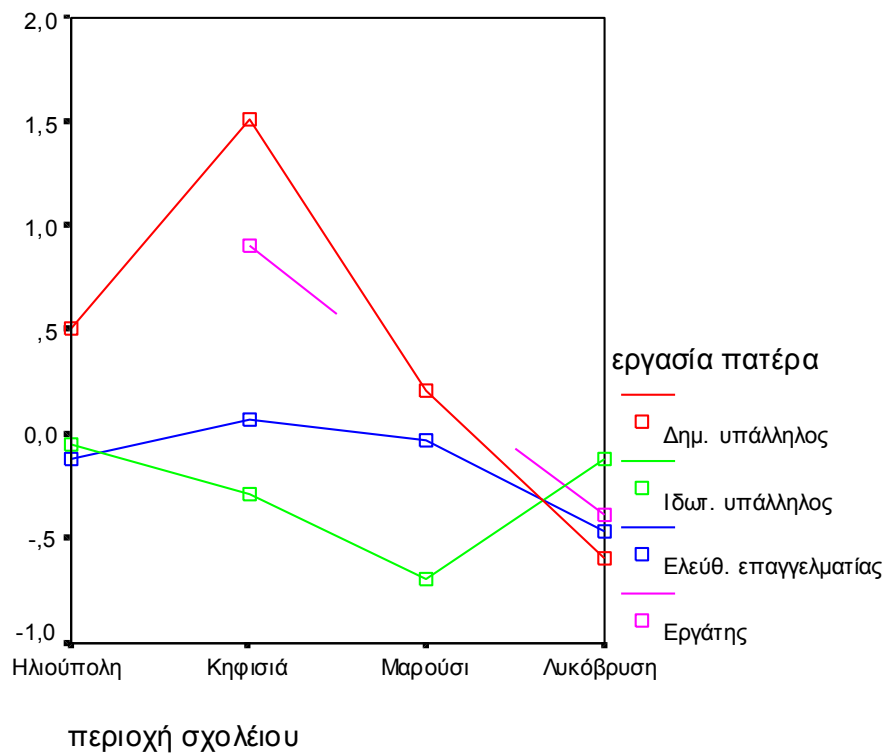
Διάγραμμα 20

Παράγοντας «αποφυγή» με φύλο και περιοχή σχολείου



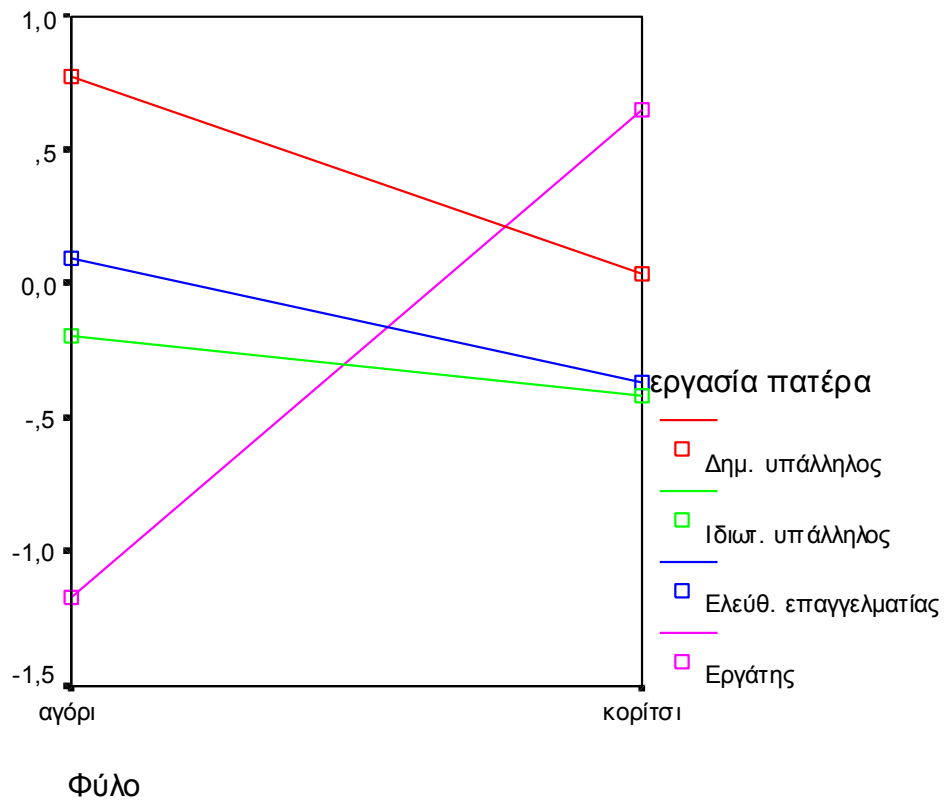
Διάγραμμα 21

Παράγοντας «αποφυγή» με φύλο και περιοχή σχολείου



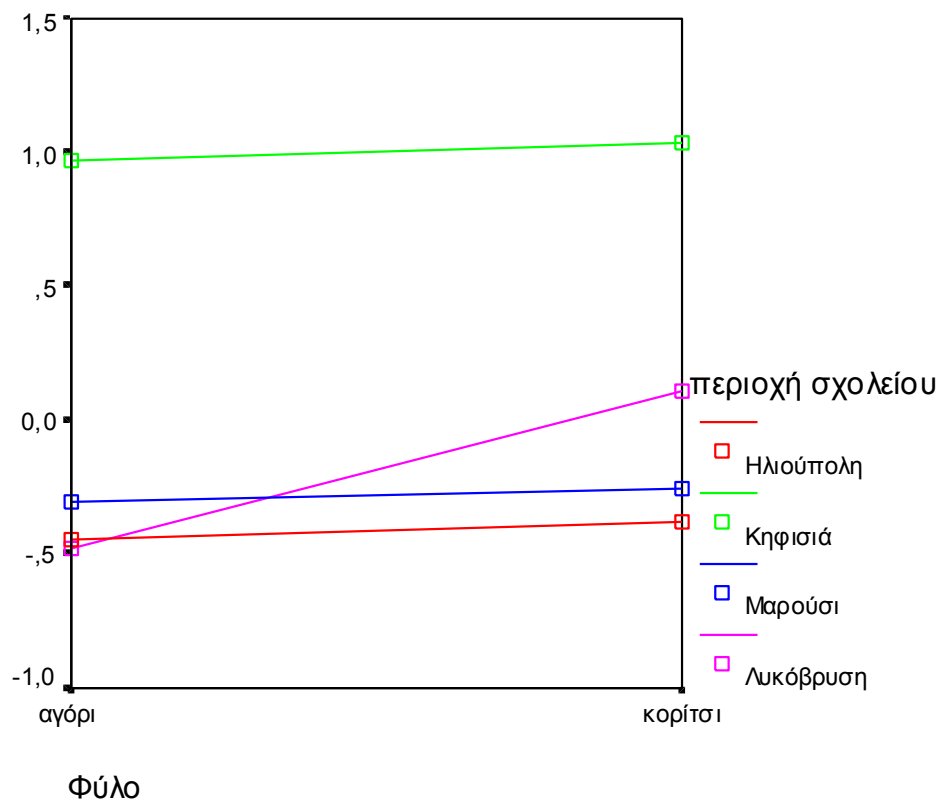
Διάγραμμα 22

Παράγοντας «αποφυγή» με φύλο και εργασία πατέρα



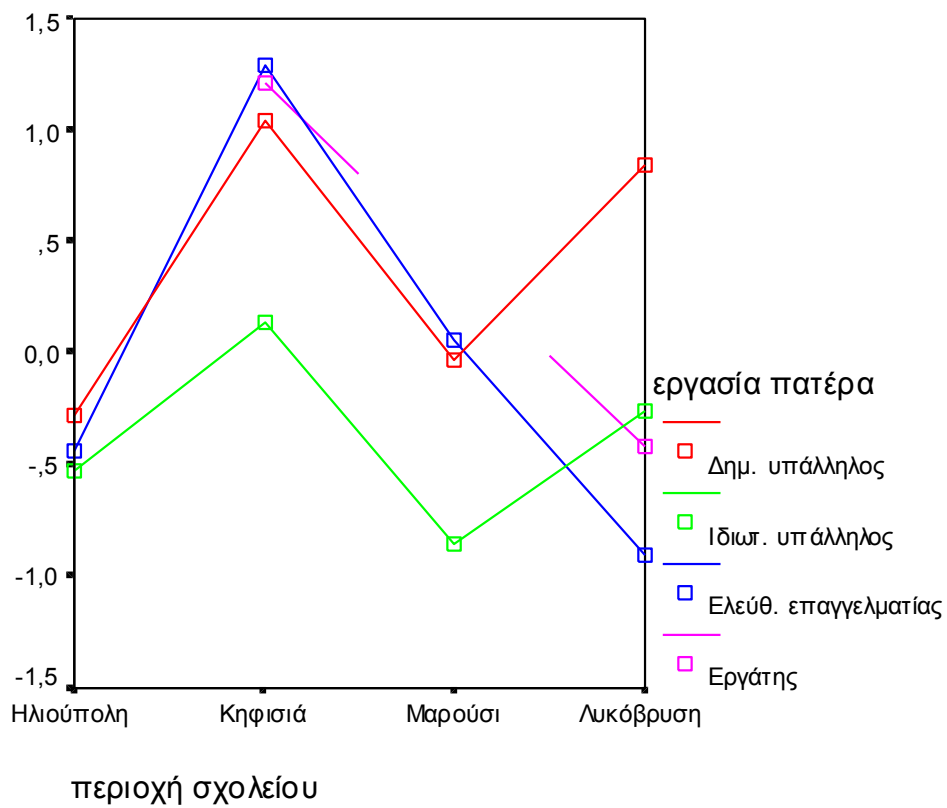
Διάγραμμα 23

Παράγοντας «φόβος, λύπη /απομόνωση» με φύλο και περιοχή σχολείου



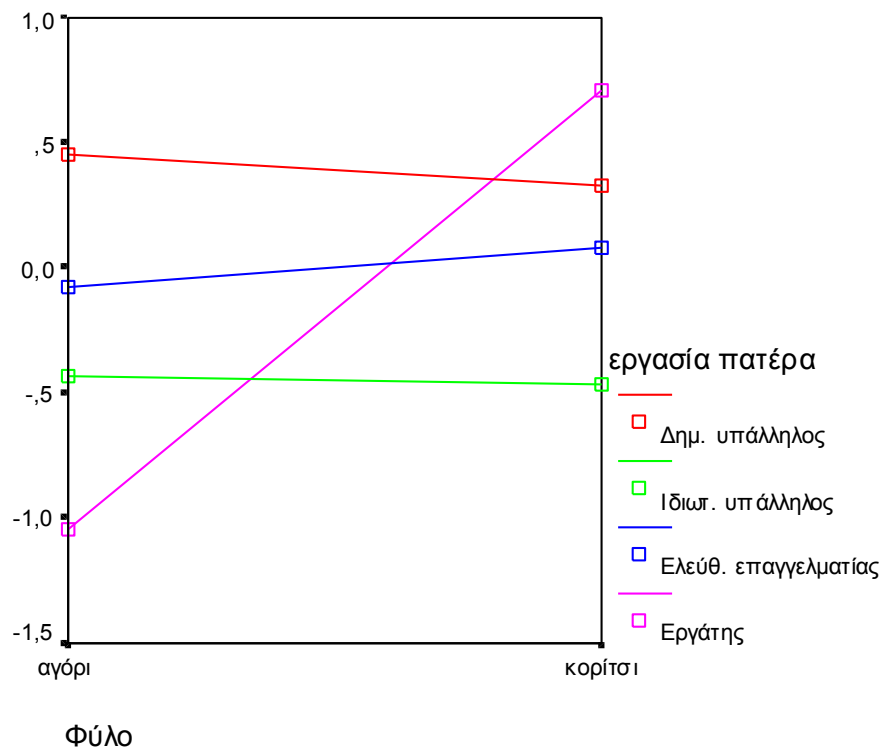
Διάγραμμα 24

Παράγοντας «φόβος, λύπη /απομόνωση» με εργασία πατέρα και περιοχή σχολείου



Διάγραμμα 25

Παράγοντας «φόβος, λύπη /απομόνωση» με εργασία πατέρα και περιοχή σχολείου



5.2.8. Περιγραφική Στατιστική των αποτελεσμάτων του φύλλου παρατήρησης

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο νηπιαγωγός και ο ερευνήτρια καλείται να εκφράσει, σε μια πενταβάθμια κλίμακα (1= καθόλου, 2= πολύ λίγο, 3=λίγο, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ) τις παρατηρήσεις του για ένα σύνολο ζητημάτων που αφορούν σε στοιχεία της προσωπικότητας του νηπίου (ικανότητες, συναισθήματα /διαθέσεις και συμπεριφορές /τάσεις).

Παράγοντας 1 «δεξιότητα /ικανότητα»

- Στο θέμα της υπακοής, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,95 ενώ το 64% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια διακατέχονται από το χαρακτηριστικό της υπακοής σε αρκετά μεγάλο βαθμό.
- Στο θέμα της επιμέλειας, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,89 ενώ το 69,3% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια τους επιδεικνύουν επιμέλεια σε αρκετά μεγάλο βαθμό.
- Στην ικανότητα να κόβει πάνω στη γραμμή με το ψαλίδι, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,90, ενώ το 70,8% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εν λόγω ικανότητα.
- Στην ικανότητα να κάνει το περίγραμμα σχημάτων, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,00, ενώ το 78% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτή.
- Στην ικανότητα να αντιγράφει σχήματα – γραμμές, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,87, ενώ το 77% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτή την ικανότητα.
- Στην ικανότητα να κρατάει το μολύβι σωστά, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,22, ενώ το 81% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, το οποίο σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτή την ικανότητα.
- Στην ικανότητα να συμμετέχει σε δραστηριότητες ζωγραφικής και σχεδίου, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,17, ενώ το 77% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εν λόγω ικανότητα.

- Στην ικανότητα να αναγνωρίζει τα θαμπά χρώματα, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,21, ενώ το 84,3% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, το οποίο σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτή.
- Στην ικανότητα να αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,04, ενώ το 78,3% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτή.
- Στην ικανότητα να αναγνωρίζει το όνομα του, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,18, ενώ το 79,2% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, συνεπώς συνάγεται ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτή την ικανότητα.
- Στην ικανότητα να γράφει το όνομα του σωστά, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,97, ενώ το 75,2% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, το οποίο σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτή την ικανότητα.
- Στην ικανότητα να γνωρίζει τις μέρες της εβδομάδας, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,97, ενώ το 71,3% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτή την ικανότητα.
- Στην ικανότητα να γνωρίζει τα χρώματα, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,35, ενώ το 83,2% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, τα οποία καταδεικνύει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτή.
- Στην ικανότητα να αναγνωρίζει τα σχήματα, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,17, ενώ το 80,2% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτή.
- Στην ικανότητα να συνεχίζει ένα διάγραμμα, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,81, ενώ το 70,3% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, το οποίο σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτή.
- Στην ικανότητα να κατατάσσει τα αντικείμενα, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,90, ενώ το 73,3% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, από το οποίο συνάγουμε ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτή.
- Στην ικανότητα να παίζει με Lego και συναρμολογεί σχήματα μέχρι και τρία κομμάτια, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 4,37, ενώ το 84,1% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτή.

Παράγοντας 2 «οργή /επιθετικότητα»

- Στο θέμα της εχθρικής διάθεσης, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,49, ενώ το 25,8% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε μικρό βαθμό την εν λόγω διάθεση. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.
- Στο ζήτημα της επιθετικής, καταστροφικής συμπεριφοράς, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,38, ενώ το 11,9% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μικρό βαθμό την εν λόγω συμπεριφορά. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.
- Στο θέμα της τάσης να είναι εριστικό, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,53, ενώ το 12% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μικρό βαθμό την εν λόγω συμπεριφορά. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.
- Στο ζήτημα της τάσης να είναι ανήσυχο και να στριφογυρίζει διαρκώς, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,63, ενώ το 19,9% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε μικρό βαθμό την εν λόγω συμπεριφορά. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.
- Στο ζήτημα της τάσης να χυδαιολογεί, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,19, ενώ το 3% μόλις των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε ελάχιστο βαθμό την εν λόγω συμπεριφορά. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.
- Στο θέμα της τάσης να θυμώνει εύκολα, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,82, ενώ το 7% μόλις των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε ελάχιστο βαθμό την εν λόγω τάση.
- Στο ζήτημα της τάσης να είναι πεισματάρικο, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,82, ενώ το 29% μόλις των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε μικρό βαθμό τέτοιου είδους συμπεριφορά. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.
- Στο ζήτημα της τάσης να κάνει τον παλικαρά, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,57, ενώ το 16% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε ελάχιστο βαθμό τέτοιου είδους συμπεριφορά. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.

Παράγοντας 3 «θετικά συναισθήματα/ κοινωνικότητα»

- Στο θέμα της φιλικής διάθεσης, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,78 ενώ το 64,4% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια διακατέχονται από φιλικά συναισθήματα σε αρκετά μεγάλο βαθμό.
- Στο ζήτημα της διάθεσης για συνεργασία, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,76 ενώ το 63,4% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, που σημαίνει ότι τα νήπια διακατέχονται από την εν λόγω διάθεση σε αρκετά μεγάλο βαθμό.
- Στο θέμα της διάθεσης για αλληλοβοήθεια, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,73 ενώ το 62,4% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια διακατέχονται από αυτήν την διάθεση σε αρκετά μεγάλο βαθμό.
- Στο θέμα της συμμετοχικής διάθεσης, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,72 ενώ το 66,3% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, που σημαίνει ότι τα νήπια διακατέχονται από την διάθεση αυτή σε αρκετά μεγάλο βαθμό.
- Στο ζήτημα της αποδοχής από την ομάδα, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,82 ενώ το 69,3% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν την αποδοχή της ομάδας σε αρκετά μεγάλο βαθμό.
- Στο θέμα της χαρούμενης διάθεσης, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,65 ενώ το 60,4% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια διακατέχονται από την διάθεση αυτή σε αρκετά μεγάλο βαθμό · δεν συναντάται δε ποσοστό στην κατηγορία 1= καθόλου.
- Στο ζήτημα της ασφάλειας, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,74 ενώ το 60,4% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, που σημαίνει ότι τα νήπια διακατέχονται από το συναίσθημα αυτό σε αρκετά μεγάλο βαθμό.
- Στο ζήτημα της διάθεσης για αλτρουισμό και του να μοιράζεται, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,68 ενώ το 64,3% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, το οποίο σημαίνει ότι τα νήπια διακατέχονται από αυτήν την διάθεση σε αρκετά μεγάλο βαθμό.
- Στο θέμα της τάσης να δείχνει εμπιστοσύνη στο περιβάλλον, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 3,91 ενώ το 66,3% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν την τάση αυτή σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Παράγοντας 4 «αποφυγή»

- Στο θέμα της διάθεσης για αποφυγή, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,94, ενώ το 20,8% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε μικρό βαθμό την εν λόγω διάθεση. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.
- Στο ζήτημα της αδιαφορίας, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,75, ενώ το 9,9% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, που σημαίνει ότι τα νήπια επιδεικνύουν τέτοια συμπεριφορά σε ελάχιστο βαθμό.
- Στο θέμα της διάθεσης για απόρριψη, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,52, ενώ το 13,9% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μικρό βαθμό την εν λόγω διάθεση. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.
- Στο ζήτημα της τεμπελιάς, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,85, ενώ το 23% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια επιδεικνύουν σε μικρό βαθμό την εν λόγω συμπεριφορά. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.
- Στο θέμα της αδυναμίας της εκτέλεσης ενός έργου, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,78, ενώ το 7% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια επιδεικνύουν αυτή την αδυναμία σε ελάχιστο βαθμό.

Παράγοντας 5 «φόβος, λύπη/ απομόνωση»

- Στο θέμα της διάθεσης για απομόνωση, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,78, ενώ το 7,9% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια επιδεικνύουν τέτοια διάθεση σε ελάχιστο βαθμό.
- Στο ζήτημα του συναισθήματος του φόβου, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,56, ενώ μόλις το 2% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 4= πολύ και 5= πάρα πολύ, πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια διακατέχονται από το συναίσθημα αυτό σε ελάχιστο βαθμό.
- Στο ζήτημα του συναισθήματος της λύπης, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,69, ενώ το 14% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, που σημαίνει ότι τα νήπια διακατέχονται από το συναίσθημα αυτό σε ελάχιστο βαθμό. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.
- Στο ζήτημα της τάσης του να κλαίει, ο μέσος όρος του δείγματος έχει τιμή 1,59, ενώ μόλις το 18% των νηπίων κατηγοριοποιούνται στο 3= λίγο και 4= πολύ, πράγμα που σημαίνει

ότι τα νήπια επιδεικνύουν τέτοια συμπεριφορά σε πολύ μικρό βαθμό. Στην κατηγορία 5= πάρα πολύ, συναντάμε μηδενικό ποσοστό.

5.3.Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Σκοπός της έρευνας αυτής υπήρξε η διερεύνηση μιας σειράς χαρακτηριστικών του νηπίου που αναφέρονται σε διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητές του, στην κοινωνική σχολική του συμπεριφορά και στην συναισθηματική του έκφραση. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν αναπτυξιακούς στόχους και ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια, τα οποία, από την συνεξέταση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, φαίνεται να είναι απαραίτητα για την ομαλή ένταξη κάθε νηπίου στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Μέσα από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους νηπιαγωγούς, αναζητήθηκαν και καταγράφηκαν, με τη μορφή ενός πολύ συνοπτικού ιστορικού, ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην οικογενειακή κατάσταση των νηπίων και σε ατομικές πληροφορίες για αυτά. Σκοπός της λήψης αυτών των ποιοτικών πληροφοριών ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο τα επιμέρους αυτά ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά μπορούν να συσχετιστούν με την επιτυχία ή την αποτυχία των νηπίων να κατακτήσουν τους αναπτυξιακούς στόχους της ηλικίας τους και, έτσι, να μεταβούν ομαλά στη δημοτική εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη διερεύνηση της ύπαρξης συνεργασίας μεταξύ των γονέων και της νηπιαγωγού, όπως τουλάχιστον αυτή αξιολογείται από τον ίδιο το νηπιαγωγό, στόχευε στην συνεξέταση του βαθμού που η μεταβλητή αυτή είναι σημαντική και μπορεί να επηρεάζει τις ψυχολογικές διεργασίες που συντελούνται στα νήπια κατά τη μεταβατική αυτή περίοδο της σχολικής τους ζωής. Έτσι, θα μπορούσε να διερευνηθεί και ο βαθμός που οι ψυχολογικές αυτές διεργασίες, οι οποίες πρωτίστως αφορούν τις σχέσεις των νηπίων με το σχολείο, σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με τον τρόπο λειτουργίας της προσχολικής εκπαίδευσης.

Για τους παραπάνω σκοπούς, οι λεπτομέρειες της έρευνας και τα στοιχεία προσωπικότητας των νηπίων, όπως αυτά προέκυψαν από τη συγκέντρωση και στατιστική ανάλυση των συμπληρωμένων φύλλων παρατήρησης, παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων εκτενέστερα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται όπως ακριβώς προέκυψαν ύστερα από την κατηγοριοποίηση των υπό παρατήρηση στοιχείων της προσωπικότητας των νηπίων (ικανοτήτων, συναισθημάτων/ διαθέσεων και συμπεριφορών/ τάσεων) σε πέντε βασικούς παράγοντες και σε δύο υποκλίμακες για κάθε παράγοντα αντίστοιχα. Οι υποκλίμακες αυτές

εμπεριέχουν στοιχεία α) σχολικής κοινωνικής συμπεριφοράς των νηπίων και β) συναισθηματικής συμπεριφοράς των νηπίων.

Πιο αναλυτικά, οι πέντε ξεχωριστοί παράγοντες και οι δύο ανά παράγοντα υποκλίμακες κατηγοριοποίησης των διαφορετικών στοιχείων της προσωπικότητας των νηπίων είναι :

- οι δεξιότητες/ ικανότητες των νηπίων, με το χαρακτηριστικό «υπάκουο» στην υποκλίμακα της σχολικής κοινωνικής συμπεριφοράς και με το χαρακτηριστικό «επιμελής» καθώς και όλα τα άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στις μαθηματικές, προαναγνωστικές και κινητικές δεξιότητες των νηπίων στην υποκλίμακα της συναισθηματικής συμπεριφοράς.
- η οργή/επιθετικότητα, με τα χαρακτηριστικά «εχθρικό», «άγριο/ καταστροφικό», «εριστικό», «ανήσυχο», «χρησιμοποιεί κακή γλώσσα», «νευριάζει εύκολα», «πεισματάρικο», «κάνει τον παλικαρά» στην υποκλίμακα της σχολικής κοινωνικής συμπεριφοράς.
- τα θετικά συναισθήματα/ κοινωνικότητα, με τα χαρακτηριστικά «φιλικό», «συνεργάσιμο», «βοηθητικό», «συμμετέχει», «γίνεται αποδεκτό από την ομάδα» στην υποκλίμακα της σχολικής κοινωνικής συμπεριφοράς και τα χαρακτηριστικά «ευτυχισμένο», «ασφαλές», «αλτρουιστικό/ μοιράζεται» και «εμπιστεύεται» στην υποκλίμακα της συναισθηματικής συμπεριφοράς.
- η αποφυγή, με τα χαρακτηριστικά, «αδιάφορο», «απορριπτικό» στην υποκλίμακα της σχολικής κοινωνικής συμπεριφοράς και το χαρακτηριστικό «νωθρότητα» στην υποκλίμακα της συναισθηματικής συμπεριφοράς.
- ο φόβος/ η λύπη και η απομόνωση, με το χαρακτηριστικό «απομονωμένο» στην υποκλίμακα της σχολικής κοινωνικής συμπεριφοράς και τα χαρακτηριστικά «λυπημένο», «φοβισμένο», «κλαίει πολύ» στην υποκλίμακα της συναισθηματικής συμπεριφοράς.

Για κάθε έναν από τους πέντε βασικούς παράγοντες ορισμένα στοιχεία προσωπικότητας συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά για το σύνολο των νηπίων που παρατηρήθηκαν στην έρευνα αυτή. Τα στοιχεία αυτά, που κατά την πλειοψηφία τους αναφέρονται σε θετικές εκφράσεις κοινωνικής ή συναισθηματικής συμπεριφοράς των νηπίων, φανερώνουν ότι τα υπό παρατήρηση νήπια έχουν κατακτήσει σημαντικούς αναπτυξιακούς στόχους που εξασφαλίζουν την ομαλή ένταξή τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Έτσι, στον παράγοντα των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων, οι ικανότητες των νηπίων να αναγνωρίζουν τα θαμπά χρώματα καθώς και τα χρώματα γενικότερα συγκέντρωσαν ποσοστά 84,3% και 83,2% αντίστοιχα (μέσοι όροι του δείγματος 4,21 και 4,35), τα οποία ήταν από τα μεγαλύτερα στο σύνολο των στοιχείων προαναγνωστικής, μαθηματικής και κινητικής ικανότητας που παρατηρήθηκαν. Επίσης, η ικανότητα να παίζουν με Lego και να συναρμολογούν σχήματα μέχρι και τρία κομμάτια απέσπασε μεγάλο ποσοστό επιτυχίας (84,1% με μέσο όρο του δείγματος 4,37) με τα περισσότερα νήπια να κατηγοριοποιούνται στο 4=πολύ και 5=πάρα πολύ της πενταβάθμιας κλίμακας αξιολόγησης, που σημαίνει ότι έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα αυτή. Ακολουθούν, οι ικανότητες των νηπίων να κρατούν το μολύβι σωστά και να αναγνωρίζουν σχήματα με ποσοστά άνω του 80% (81% και 80,2% αντίστοιχα με τιμές μέσων όρων του δείγματος 4,22 και 4,17). Όλες οι άλλες υπό παρατήρηση δεξιότητες/ ικανότητες συγκέντρωσαν επίσης μεγάλα ποσοστά επιτυχίας με την ικανότητα των νηπίων να αναγνωρίζουν το όνομά τους (ποσοστό 79,2% και τιμή 4,18 αντίστοιχα), την ικανότητα να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές σε ποσοστό 78,3% και τιμή 4,04 και τις ικανότητες να κάνουν το περίγραμμα σχημάτων (78% και τιμή 4,00) και να αντιγράφουν σχήματα-γραμμές (77% και τιμή 3,87) να έπονται με επίσης μεγάλα ποσοστά επιτυχίας.

Η κατάκτηση των παραπάνω ικανοτήτων από την πλειοψηφία των νηπίων που παρατηρήθηκαν είναι πραγματικά σημαντική διότι εξασφαλίζει προϋποθέσεις γραφής και ανάγνωσης που εγγυώνται την σχολική ετοιμότητα του κάθε παιδιού για τη δημοτική εκπαίδευση όπως τέτοιες είναι η ετοιμότητα αντίληψης και απόδοσης ή αντιγραφής διαφοροποιημένων οπτικών μορφών, αντικειμένων και συμβολισμών και η οργάνωση αυτών στο χαρτί (εικόνες, σκίτσα, στρογγυλό, γραμμή κ.λ.π.) η μετατροπή ακουστικών ή άλλων ερεθισμών σε οπτικά σχήματα και σύμβολα όπως είναι ο σχεδιασμός ενός κύκλου, η συνέχιση μιας γραμμής αλλά και η γραφή του ονόματος ή της ημερομηνίας, η ονομασία μερών του σώματος, η εκτέλεση διαφόρων τύπων διπλών εντολών κ.λ.π. (Δήμου, 1984, Καραμπάτσος, 1990).

Ακολουθεί η ικανότητα των νηπίων να γράφουν το όνομά τους σωστά με ποσοστό 75,2% και τιμή 3,97, το οποίο σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτήν την ικανότητα, και η ικανότητα να κατατάσσουν αντικείμενα με ποσοστό 73,3% και τιμή μέσου όρου 3,90. Ποσοστό 71,3% (τιμή 3,97) των νηπίων γνώριζε τις ημέρες της εβδομάδας, ενώ, ποσοστό 70,8% επέδειξε ικανότητα να κόβει πάνω στη γραμμή με ψαλίδι (τιμή μέσου όρου 3,90) καθώς και να συνεχίζει ένα διάγραμμα (70,3% και τιμή 3,81). Τα αποτελέσματα αυτά είναι

πραγματικά αισιόδοξα και προφανώς δείχνουν ότι, πέρα από τη συστηματική δουλειά και καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων στο χώρο του νηπιαγωγείου, τα νήπια σήμερα, πολύ πριν εισέλθουν στην προσχολική εκπαίδευση, έχουν περισσότερες ευκαιρίες να εξοικειωθούν με διαφορετικές προγραφικές και προαναγνωστικές δραστηριότητες που μέσα από ένα παιγνιώδη τρόπο εξασκούν τα παιδιά σε ικανότητες και δεξιότητες που θα τους ζητηθούν αργότερα στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα, οι νέοι γονείς σήμερα, πολύ περισσότερο από άλλα χρόνια, έχουν κατά πλειοψηφία καλύτερο μορφωτικό επίπεδο από αυτό των γονέων τους και μπορούν να αφιερώνουν πιο ποιοτικό χρόνο και να επιλέγουν μέσα από μία πληθώρα εκδόσεων προσχολικής αγωγής ώστε να βοηθούν τα παιδιά τους να έρχονται σε επαφή μέσα από βιβλία χρωμάτων, ομοιοτήτων και αντιθέσεων, αριθμών, μέσα από παραμύθια και παιδικές ιστορίες με διαφορετικές μορφές γλωσσικής έκφρασης και αριθμητικής λογικής. Ιδιαίτερης σημασίας για την ομαλή ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας είναι οι προαναγνωστικές και προγραφικές αυτές δραστηριότητες που ευαισθητοποιούν τα παιδιά ώστε να μνηθούν από πολύ μικρή ηλικία σε μία συστηματοποιημένη επικοινωνία με το γραπτό λόγο (Γάκου, 1997).

Στα τελευταία ποσοστά συγκεντρώνονται οι συμπεριφορές της επιμέλειας (με τιμή μέσου όρου 3,89 και ποσοστό 69,3% η συμπεριφορά αυτή κατηγοριοποιείται κυρίως μεταξύ του 4=πολύ και 5=πάρα πολύ της πενταβάθμιας κλίμακας αξιολόγησης) και της υπακοής (με τιμή 3,95 και ποσοστό 64% και κατηγοριοποίηση επίσης μεταξύ του 4=πολύ και 5=πάρα πολύ της πενταβάθμιας κλίμακας αξιολόγησης) που σημαίνουν ότι τα νήπια επιδεικνύουν επιμέλεια και διακατέχονται από το χαρακτηριστικό της υπακοής σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Άλλωστε, εξετάζοντας τα ειδικά χαρακτηριστικά της ηλικίας των έξι ετών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η ζωνρότητα, η συνεχής εγρήγορση, η διαρκής αναζήτηση νέων εμπειριών και ερεθισμάτων και η έντονη ανησυχία, παρατηρούμε πόσο αυτά δεν συμβαδίζουν με συμπεριφορές όπως αυτές της υπακοής και της επιμέλειας αλλά και πόσο δύσκολη είναι η αξιολόγησή τους.

«Το παιδί ηλικίας έξι ετών είναι εξαιρετικά επεκτατικό, ενθουσιώδες και ανυπόμονο» (Καραμπάτσος, 1990, σελ. 165).

Επιπλέον, στη σύγχρονη έρευνα διαπιστώνεται συχνά ότι οι νηπιαγωγοί, στην υποκειμενική τους αξιολόγηση, τείνουν πολλές φορές να επηρεάζονται από ευρύτερα κοινωνικά στερεότυπα και ανάλογα να καλλιεργούν μεγαλύτερες προσδοκίες για τέτοιες συμπεριφορές από τα κορίτσια αλλά και να αξιολογούν πιο ευνοϊκά τα κορίτσια λόγω επίδειξης

χαρακτηριστικών όπως η υπακοή, η επιμέλεια, η ηρεμία, η νοικοκυροσύνη και η πειθαρχία. Αντίθετα, στα αγόρια τείνουμε πιο συχνά να περιμένουμε αλλά και να ανεχόμαστε ως εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηριστικά όπως η ζωνηράδα, η ανυπακοή, η αταξία και η επιθετικότητα (Κακανά, 1999).

Στον δεύτερο παράγοντα της οργής και επιθετικότητας παρατηρήθηκαν, σε γενικές γραμμές, χαμηλά ποσοστά εκδήλωσης τέτοιων αρνητικών κοινωνικών σχολικών συμπεριφορών με συνήθως μηδενικό ποσοστό των νηπίων να αξιολογείται με 5=πάρα πολύ στην πενταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης. Επίσης, πολύ λίγες ήταν και οι παρατηρούμενες συμπεριφορές οργής/επιθετικότητας που συγκέντρωσαν βαθμούς 4=πολύ και 3=λίγο στην πενταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης. Τέτοιες ήταν η τάση του νηπίου να είναι εριστικό (12% και τιμή 1,53), η τάση να επιδεικνύει επιθετική, καταστροφική συμπεριφορά (11,9% και τιμή 1,38) ή η τάση να κάνει τον παλικαρά (16% και τιμή 1,57). Τα ποσοστά αυτά δείχνουν ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μικρό βαθμό τις συμπεριφορές αυτές.

Πιο συχνές αλλά και πάλι σε μικρό βαθμό εμφανίστηκαν συμπεριφορές όπως «είναι πεισματάρικο» (29% και τιμή 1,82), «δείχνει εχθρική διάθεση» (25,8% και τιμή 1,49) και «είναι ανήσυχο και στριφογυρίζει διαρκώς» (19,9% και τιμή 1,63), οι οποίες επίσης εμφάνισαν μηδενικά ποσοστά στην κατηγορία 5=πάρα πολύ της πενταβάθμιας κλίμακας, το οποίο σημαίνει ότι τα νήπια σε πολύ μικρό ή και ελάχιστο βαθμό επιδεικνύουν τις εν λόγω διαθέσεις και συμπεριφορές. Αξίζει να σημειωθεί η ιδιαίτερη προσοχή με την οποία αξιολογήθηκαν οι παραπάνω συμπεριφορές καθώς ελήφθησαν σοβαρά υπόψη κατά την παρατήρηση ειδικά χαρακτηριστικά της νηπιακής ηλικίας όπως είναι η τάση του νηπίου να μην κάθεται ήσυχα και να αναζητά την ισορροπία του στηριζόμενο στο ένα μόνο πόδι ή στα δύο πίσω πόδια μιας καρέκλας, να στριφογυρίζει τα χέρια του προς τα έξω καθώς κάθεται στο τραπέζι του, να μασάει το μολύβι του και να φέρνει τα δάκτυλα συχνά στο στόμα, να γυρίζει το κεφάλι του προς μία κύρια πλευρά και το χαρτί πάνω στο οποίο γράφει, να κινείται στην καρέκλα του, να πέφτει κάτω από αυτήν, να παίζει με τα δόντια του ή να καθαρίζει συνέχεια το λαιμό του (Καραμπάτσος, 1990). Σε γενικές γραμμές ο παρατηρητής έλαβε υπόψη τον διάχυτο ενθουσιασμό και την μεγάλη σωματική ενεργητικότητα της ηλικίας αυτής.

Όλα τα υπόλοιπα υπό παρατήρηση στοιχεία του παράγοντα της «οργής/επιθετικότητας» συγκέντρωσαν ελάχιστους βαθμούς όπως «τάση του νηπίου να θυμώνει εύκολα» (7% και τιμή 1,82) ή «τάση του νηπίου να χυδαιολογεί» (3% και τιμή 1,19).

Στον παράγοντα «θετικά συναισθήματα/ κοινωνικότητα» η πλειοψηφία των νηπίων επέδειξε σημεία αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων (69,3% και τιμή 3,82 αντίστοιχα), καθώς και αρκετά υψηλή συμμετοχική διάθεση (66,3% με τιμή μέσου όρου 3,72) αλλά και τάση επίδειξης εμπιστοσύνης στο περιβάλλον τους (66,3% και τιμή 3,91). Επίσης, ο μεγαλύτερος αριθμός των νηπίων παρουσίασε διάθεση για αλτρουισμό και για να μοιράζεται (64,3% και τιμή 3,68 αντίστοιχα), διάθεση για συνεργασία (63,4% και τιμή 3,76) καθώς και διάθεση για αλληλοβοήθεια (62,4% και τιμή 3,73). Άλλα στοιχεία της προσωπικότητας των νηπίων όπως η χαρούμενη διάθεση και η εκδήλωση ασφάλειας συγκέντρωσαν επίσης αρκετά μεγάλα ποσοστά (60,4% και για τα δύο στοιχεία και αντίστοιχες τιμές 3,65 και 3,74). Αξιοσημείωτο είναι ότι αναφορικά με το ζήτημα της χαρούμενης διάθεσης των νηπίων δεν συναντάται ποσοστό στην κατηγορία 1=καθόλου, πράγμα που σημαίνει ότι κανένα νήπιο δεν επέδειξε αρνητικά συναισθήματα λύπης κατά τη διάρκεια της παρατήρησης.

Στον τέταρτο υπό παρατήρηση παράγοντα της «αποφυγής» που εμπεριέχει αρνητικές διαθέσεις και τάση απόρριψης ή αδυναμία εκτέλεσης έργου τα ποσοστά ήταν και πάλι χαμηλά με έναν ελάχιστο αριθμό των νηπίων να επιδεικνύει αδυναμία εκτέλεσης ενός έργου ή αδιαφορία (ποσοστά 7% και 9,9% και αντίστοιχες τιμές 1,78 και 1,75). Ποσοστό 13,9% (τιμή 1,52) επέδειξε διάθεση για απόρριψη πράγμα που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν σε πολύ μικρό βαθμό την εν λόγω διάθεση ενώ μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσαν η συμπεριφορά της τεμπελιάς (23% και τιμή 1,85) και η διάθεση των νηπίων για αποφυγή (20,8% και τιμή 1,94), τα οποία κυρίως κατανέμονται μεταξύ του 3=λίγο και 4=πολύ στην πενταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης του φύλλου παρατήρησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι και για τα χαρακτηριστικά αυτά σημειώθηκαν μηδενικά ποσοστά στην κατηγορία 5=πάρα πολύ, το οποίο σημαίνει ότι κανένα από τα νήπια δεν επέδειξε σε πολύ μεγάλο βαθμό έντονη συμπεριφορά τεμπελιάς ή διάθεση αποφυγής. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όποτε παρατηρούνται, συγκαταλέγονται στη γενικότερη τάση των νηπίων της ηλικίας αυτής, μέσα από μία υπεραφθονία έκφρασης και εκδηλωτισμού που συχνά χαρακτηρίζεται και ως «κολλητική», να εκδηλώνουν έντονο ενθουσιασμό και τάση για συμμετοχή σε νέες δραστηριότητες, όχι τόσο για να ευχαριστήσουν αλλά περισσότερο εξαιτίας του ενθουσιασμού τους για κάθε νέο θέμα εργασίας ή συζήτησης, αλλά και εύκολα να εγκαταλείπουν τον αρχικό διάχυτο ενθουσιασμό τους και να αναζητούν κάτι καινούργιο, πιο συναρπαστικό.

Στον παράγοντα του «φόβου, λύπης/ απομόνωσης» μικρά ποσοστά συγκεντρώθηκαν σε συμπεριφορές όπως «τάση του νηπίου να κλαίει πολύ» (18% και τιμή 1,59) και «επιδεικνύει

συναισθήματα λύπης» (14% και τιμή 1,69), ενώ, διάθεση για απομόνωση παρατηρήθηκε μόνο σε ένα πολύ χαμηλό ποσοστό 7,9% των νηπίων (τιμή 1,78) και συναισθήματα φόβου σε ένα ελάχιστο 2% των νηπίων (τιμή 1,56). Για τα μικρά αυτά ποσοστά των νηπίων, οι παραπάνω συμπεριφορές αξιολογήθηκαν στις κατηγορίες 4=πολύ και 5=πάρα πολύ της πενταβάθμιας κλίμακας αξιολόγησης. Ωστόσο, τα μικρά αυτά ποσοστά δείχνουν ότι σε ελάχιστο βαθμό τα νήπια επιδεικνύουν διάθεση απομόνωσης ή αρνητικά συναισθήματα φόβου. Στα ζητήματα αυτά, οπωσδήποτε θα πρέπει να συνυπολογίσουμε θετικά και το χρήσιμο έργο των νηπιαγωγών των τάξεων που συμμετείχαν στην παρατήρηση, οι οποίες φροντίζουν με πλήθος εργασιών και δραστηριοτήτων να βοηθούν τα νήπια στην εξοικείωση με τον περιβάλλοντα χώρο της τάξης τους και τους συμμαθητές τους.

Στη συνέχεια, όλες οι παραπάνω σχολικές κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορές, με τα αντίστοιχα ποσοστά που συγκέντρωσαν εξετάστηκαν συνδυαστικά με συγκεκριμένες, σημαντικές μεταβλητές για να βρεθεί ο πιθανός βαθμός επίδρασης των μεταβλητών αυτών στους πέντε βασικούς παράγοντες. Οι μεταβλητές αυτές ήταν το φύλο των νηπίων, το είδος του τοκετού των μητέρων (φυσιολογικός τοκετός ή καισαρική), η περίοδος θηλασμού που ακολούθησε για κάθε νήπιο, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα αντίστοιχα, το είδος της εργασίας της μητέρας και του πατέρα αντίστοιχα καθώς και η συνεργασία των γονέων με το νηπιαγωγό. Επίσης, εξετάστηκε ο βαθμός συσχέτισης του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια και των πέντε παραγόντων σχολικής κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς των νηπίων όπως επίσης και η πιθανή επίδραση της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο των νηπίων στις υπό παρατήρηση συμπεριφορές και τα συναισθήματα τους.

Πολλά από τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με το βαθμό επίδρασης των παραπάνω μεταβλητών ήταν πραγματικά ενδιαφέροντα και παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε να υπάρχει σημαντικός βαθμός συσχέτισης μεταξύ του φύλου και του επιπέδου δεξιοτήτων με τα κορίτσια να υπερέχουν έναντι των αγοριών σε διάφορες δραστηριότητες δεξιοτήτων/ ικανοτήτων. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία συχνά γίνεται αναφορά στις διαφορές νοημοσύνης μεταξύ των δύο φύλων καθώς και στη διαφορετική σχολική επίδοση και αξιολόγηση των μαθητών από τους δασκάλους τους ανάλογα με το φύλο τους (Μάνος, 1993). Οι νοητικές αυτές διαφορές κυρίως εντοπίζονται στα τέστ οπτικών και χωρικών ικανοτήτων, λογικής αριθμητικής και μηχανικών ικανοτήτων όπου εκεί φαίνονται να υπερέχουν τα αγόρια ενώ τα κορίτσια είναι συνήθως καλύτερα σε γλωσσικές ικανότητες και σε εργασίες που απαιτούν λεπτές κινητικές δεξιότητες (Maccoby, 1978, Μάνος, 1993).

Αξίζει να σημειωθεί ότι διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων έχει επίσης βρεθεί στην αρνητική διάθεση και στο βαθμό απαισιοδοξίας με την οποία αντιμετωπίζουν τη μετάβασή τους στην αμέσως επόμενη σχολική βαθμίδα με τα αγόρια να υπερέχουν στα αρνητικά αυτά συναισθήματα και να νιώθουν περισσότερη απαισιοδοξία, άγχος, ανασφάλεια και μειωμένη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους να ανταποκριθούν στις νέες σχολικές απαιτήσεις σε σχέση με τα κορίτσια (Κακαβούλης, 1984). Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί ερευνητικά να αποδοθεί στη γενική ψυχοβιολογική ωρίμανση των κοριτσιών που προηγείται αυτής των αγοριών και επομένως για το λόγο αυτό είναι ενδεχομένως περισσότερο έτοιμα να αντιμετωπίσουν την αλλαγή σχολικής βαθμίδας αλλά και σε ψυχοκοινωνικές πιέσεις που ασκούνται πιο έντονα στα αγόρια και απαιτούν από αυτά να ανταποκρίνονται σε υψηλότερες προσδοκίες και να αποδεικνύουν περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια ότι είναι ευφυή, ικανά και δεν φοβούνται τη σχολική αποτυχία.

Οι ίδιοι αιτιολογικοί παράγοντες θα μπορούσαν πιθανόν να ερμηνεύσουν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που παρουσιάζουν τα κορίτσια να υπερέχουν έναντι των αγοριών στον παράγοντα των ικανοτήτων/ δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι εντοπιζόμενες αυτές διαφορές, όποτε προκύπτουν ερευνητικά, πρέπει να αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη καθώς ως επικρατέστεροι αιτιακοί παράγοντες των διαφορετικών φυλετικών επιδόσεων θεωρούνται οι κοινωνικοί ρόλοι, τα ενδιαφέροντα και οι προσδοκίες που μεταβάλλονται από τα αγόρια στα κορίτσια παρά οι πραγματικές διαφορές στη νοημοσύνη και στις ικανότητές τους (Κατή, 1990, Μαραγκουδάκη, 1995).

Πολλοί ερευνητές όπως ο Delamont (1990) υποστηρίζουν ότι το σχολείο ευθύνεται πολύ περισσότερο από την οικογένεια για την άνιση διαμόρφωση των φύλων και την αναπαραγωγή των φυλετικών στερεοτύπων, τα οποία, ήδη από το νηπιαγωγείο, ενισχύονται μέσα από τη διαφορετική χρήση του σχολικού χώρου (Κακανά, 1999) και επιμένουν να υποστηρίζουν ότι η κοινωνικοποίηση είναι κυρίως υπεύθυνη για τις φυλετικές διαφορές, οι οποίες συχνά αίρονται όταν τα κορίτσια ανατραφούν με υψηλότερες προσδοκίες και απαιτήσεις (Flanagan, 1995).

Δεύτερο σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας φάνηκε να σημειώνει η μεταβλητή της καισαρικής τομής, η οποία, ως μορφή τοκετού, φάνηκε να επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο για τον παράγοντα «φόβος, λύπη/ απομόνωση» ($t=-2, 217 (91) p=0, 029<0, 05$) στα νήπια που παρατηρήθηκαν έναντι αυτών που γεννήθηκαν με φυσιολογικό τοκετό. Στα παραπάνω αριθμητικά στατιστικά αποτελέσματα, όπου το t έχει αρνητικό πρόσημο,

παρατηρείται ότι η ομάδα των βρεφών που δεν έχουν γεννηθεί με καισαρική τομή εκδηλώνουν λιγότερο τα συναισθήματα του φόβου και της λύπης και εμφανίζουν μικρότερη τάση για απομόνωση από ό,τι αυτά που γεννήθηκαν με καισαρική τομή.

Τα αυξανόμενα επίπεδα γεννήσεων με καισαρική τομή, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε πολλές άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, όπως για παράδειγμα στη Μ.Βρετανία, όπου, σύμφωνα με καταγραφές του Βρετανικού Υπουργείου Υγείας (Department of Health, 1997), το ποσοστό από 9% το 1980 ανήλθε σε 15,5% κατά τα έτη 1994/5, ενώ για το έτος 2001 υπολογίστηκε ότι έφτασε έως και 21% (Thomas and Paranjothy, 2001), έχουν πυροδοτήσει τις έρευνες για τα αίτια που οδηγούν σε αναγκαστική χρήση της καισαρικής τομής αλλά και τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της επέμβασης στη σωματική και ψυχολογική υγεία τόσο των μητέρων όσο και των βρεφών (Chapple, 1999). Οι σύγχρονες έρευνες αναφέρονται όχι μόνο στους κινδύνους για γυναικολογικές επιπλοκές κατά τη διάρκεια της επέμβασης αλλά και στα αρκετά υψηλά επίπεδα συσχέτισης που παρουσιάζονται μεταξύ των γεννήσεων με καισαρική τομή και των αρνητικών ψυχολογικών αντιδράσεων των μητέρων αμέσως μετά τη γέννηση όπως απογοήτευση, θυμός και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση καθώς επίσης και καθυστερημένος δεσμός μεταξύ μητέρας-βρέφους (Hillan, 1999, Rennie, 1999).

Οι προαναφερόμενες αρνητικές συναισθηματικές εκδηλώσεις της μητέρας είναι πιθανόν να επηρεάζουν κατά τρόπο μεγάλο ή μικρό την μελλοντική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών που έρχονται στον κόσμο με καισαρική τομή. Η υπόθεση αυτή, την οποία έρχονται να επιβεβαιώσουν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπου σημαντικός βαθμός στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε μεταξύ καισαρικών τομών και αυξημένων εκδηλώσεων φόβου/ λύπης και απομόνωσης στα παιδιά που γεννιούνται με αυτόν τον τρόπο, έχει ανάγκη ερευνητικής εξέτασης σε ευρύτερο πληθυσμιακό δείγμα πριν την ασφαλή διεξαγωγή των οποιονδήποτε γενικευμένων συμπερασμάτων.

Η έρευνα αυτή θα βοηθήσει να λυθούν και άλλα αναπάντητα ερωτήματα που σχετίζονται με το φόβο και την αποφυγή πολλών γυναικών να βιώσουν την ολιστική φύση του τοκετού ως μία ψυχολογική, πνευματική, κοινωνική και φυσιολογική εμπειρία, την αντιμετώπιση της εγκυμοσύνης και του τοκετού ως μίας «ασθένειας» αντί μίας φυσιολογικής σωματικής διαδικασίας (Batra and Lilford, 1996) καθώς και τους πολλαπλούς λόγους που επιδρούν στην απόφαση μίας γυναίκας να προσφύγει στη λύση της καισαρικής τομής (Graham et al., 1999) οι οποίοι πολλές φορές οφείλονται τόσο στην έλλειψη ενημέρωσης όσο και σωστής συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης προς την εγκυμονούσα μητέρα.

Ένα άλλο αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης που έφερε μεγάλο βαθμό στατιστικής σημαντικότητας είναι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οποίο φάνηκε να επηρεάζει τον παράγοντα «δεξιότητα/ ικανότητα» στα νήπια. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ της ομάδας των παιδιών που οι πατέρες τους έχουν πρωτοβάθμια εκπαίδευση έναντι αυτών που οι πατέρες τους έχουν τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι οι δεξιότητες των παιδιών των οποίων οι πατέρες έχουν μορφωτικό επίπεδο δημοτικού είναι χαμηλότερου επιπέδου συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι πατέρες έχουν μορφωτικό επίπεδο πανεπιστημίου.

Βρέθηκε ακόμα σημαντικός βαθμός συσχέτισης μεταξύ του είδους της εργασίας του πατέρα και του παράγοντα «δεξιότητα/ ικανότητα» των νηπίων ($F=4,749(3,89) p=0,004<0,05$). Αναλυτικότερα, στην ομάδα των παιδιών των οποίων οι πατέρες είναι εργάτες παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με όλες τις άλλες ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα αυτή των παιδιών φαίνεται να έχει τα μικρότερα επίπεδα ικανοτήτων συγκριτικά με όλες τις άλλες.

Ήδη, από τη δεκαετία του 1970, ερευνητές όπως οι Schiff (1976) και Heber (1977) υποστήριζαν την καθοριστική επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί στην νοητική, γλωσσική και ευρύτερη συναισθηματική του ανάπτυξη, ενώ, για την ελληνική πραγματικότητα, ο Π. Τσακρής (1970) απέδειξε τη μεγάλη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης των παιδιών και το επάγγελμα του πατέρα τους.

Παρόμοιες έρευνες της δεκαετίας εκείνης που πραγματοποιήθηκαν στη Γαλλία σε παιδιά σχολικής ηλικίας για τον καθορισμό της συνάφειας μεταξύ σχολικών ικανοτήτων και οικογενειακής επίδρασης, επίσης είχαν ως αποτέλεσμα τη διαπίστωση μεγάλης συνάρτησης μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης του παιδιού και του αντίστοιχου επαγγέλματος του πατέρα με τους πατέρες των παιδιών που συγκέντρωναν τα μεγαλύτερα ποσοστά ανώτερης νοημοσύνης να είναι μεσαία και ανώτερα στελέχη εταιρειών ενώ, αντίθετα, επαγγέλματα πατέρων όπως γεωργοί, εργάτες γης, εργάτες μεταλλείων και ειδικευμένοι εργάτες να συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά παιδιών με κατώτερο κανονικό ή και οριακό δείκτη νοημοσύνης (INED, Cahiers, 1973 στην Καλούρη, 1994, σελ. 122).

Ανάλογες ήταν και οι διαπιστώσεις από τις έρευνες του L.Terman για τη στάθμιση της κλίμακας νοημοσύνης του Stanford-Binet στις Η.Π.Α. όπου παρατηρήθηκε ότι ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών διαφοροποιείται σημαντικά από τη μία ομάδα επαγγελματιών των

πατέρων στην άλλη, με ανερχόμενη τάση από τα χειρωνακτικά στα πνευματικά επαγγέλματα, ενώ, συνάφεια έχει επίσης βρεθεί και μεταξύ της επίδοσης των παιδιών στο σχολείο και του επαγγέλματος και μορφωτικού επιπέδου του πατέρα καθώς και του οικογενειακού εισοδήματος και της περιοχής έδρας του σχολείου (Κασσωτάκης, 1981).

Η εργασία του πατέρα βρέθηκε ακόμα να επιδρά και στον παράγοντα «φόβος, λύπη/ απομόνωση». Η ομάδα των νηπίων των οποίων οι πατέρες εργάζονται σε ιδιωτικές εταιρίες έχει αυξημένα επίπεδα φόβου, λύπης και τάση για απομόνωση. Προφανώς, το γεγονός ότι οι γονείς-ιδιωτικοί υπάλληλοι λείπουν τις περισσότερες ώρες από το σπίτι σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη επαγγελματική κατηγορία πατέρων καθώς και σε ακατάστατες ώρες ή περνούν συχνά μικρά χρονικά διαστήματα μακριά από το σπίτι τους σε επαγγελματικά ταξίδια και υποχρεώσεις δημιουργεί στα παιδιά αισθήματα ανασφάλειας και λύπης για τους συχνούς μικρούς αυτούς αποχωρισμούς.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μεταβλητές του επαγγέλματος του πατέρα και της εκπαίδευσής του έχουν επίσης βρεθεί να έχουν θετική συνάφεια με άλλες εκδηλώσεις της σχολικής συμπεριφοράς των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη όπως είναι τα θετικά συναισθήματα και η εκτίμησή τους για την επόμενη σχολική βαθμίδα που πρόκειται να παρακολουθήσουν (Κακαβούλης, 1984). Επίσης η γενικότερη καλή ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο, στοιχεία της οποίας είναι η κοινωνική ανάπτυξη, η συμμετοχή στο παιχνίδι, η ομαλή εκτέλεση εντολών από το νηπιαγωγό και οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζεται από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, μέρος του οποίου συνιστά και το μορφωτικό επίπεδο αλλά και η εργασία του πατέρα (Κακαβούλης, 1991).

Ακόμα, ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια βρέθηκε να συσχετίζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τους παράγοντες της δεξιότητας ($p=0,050$), των θετικών συναισθημάτων/ κοινωνικότητας ($p=0,042<0,05$) και του φόβου, λύπης/ απομόνωσης ($p=0,006<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών τόσο μειώνονται οι δεξιότητες και ικανότητές τους. Στην περίπτωση αυτή η πιθανότερη ερμηνεία είναι ότι στις πολυμελείς οικογένειες οι γονείς δεν έχουν το χρόνο ή και τη διάθεση να αφιερώσουν ποιοτικό χρόνο στα παιδιά για τη βελτίωση των αναπτυσσόμενων ικανοτήτων τους απορροφημένοι καθώς είναι με την κάλυψη των βασικών αναγκών της οικογένειας. Εξάλλου, οι έρευνες των Spitz και Piaget αλλά και τα πορίσματα της σύγχρονης αναπτυξιακής ψυχολογίας επιβεβαιώνουν την ανάγκη ύπαρξης ποιοτικού χρόνου καθώς και

πολλών και πλούσιων περιβαλλοντικών ερεθισμάτων προς τα παιδιά τόσο αισθησιοκινητικών όσο και συναισθηματικών προκειμένου να αναπτυχθεί στο έπακρο η πολύπλευρη νοητική τους ικανότητα (Flanagan, 1995).

Αντίθετα, βρέθηκε ότι ο αριθμός των παιδιών έχει θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα και την κοινωνικότητα στο σπίτι. Έτσι, όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια τόσο αυξάνονται και τα θετικά συναισθήματα και η κοινωνικότητα του νηπίου πιθανόν διότι στην πολυμελή οικογένεια η ψυχοδυναμική μεταξύ των μελών αλλάζει και το νήπιο έχει περισσότερες ευκαιρίες να πάρει πιο πολύ συμπαράσταση και από περισσότερα άτομα. Επίσης, γίνεται πιο ευέλικτο, λιγότερο απαιτητικό και δύσκολο καθώς μαθαίνει να συμβιώνει και να μοιράζεται πράγματα με περισσότερο κόσμο. Προφανώς, στους ίδιους αιτιακούς παράγοντες μπορεί να αποδοθεί και η στατιστική σημαντικότητα που βρέθηκε μεταξύ του αριθμού των παιδιών στην οικογένεια και της μείωσης των συναισθημάτων λύπης και φόβου αλλά και της τάσης για απομόνωση.

Η περιοχή του σχολείου βρέθηκε να επιδρά με στατιστικά σημαντικά τρόπο στον παράγοντα δεξιότητα ($F=21, 117 (3,93), p<0, 01$). Συγκεκριμένα, τα παιδιά που το σχολείο τους βρίσκεται στην περιοχή της Λυκόβρυσης, περιοχή χαμηλότερου βιοτικού επιπέδου συγκριτικά με τις άλλες περιοχές που στεγάζονται τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, βρέθηκαν να έχουν μειωμένα επίπεδα δεξιοτήτων συγκριτικά με όλες τις άλλες ομάδες παιδιών.

Η περιοχή του σχολείου βρέθηκε ακόμα να επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στον παράγοντα θετικά συναισθήματα/ κοινωνικότητα ($F=4, 939 (3,93), p=0, 03<0,05$). Συγκεκριμένα, στην περιοχή της Λυκόβρυσης, τα νήπια βρέθηκαν να έχουν τα πιο χαμηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων και κοινωνικότητας συγκριτικά με όλες τις άλλες ομάδες νηπίων από τα άλλα σχολεία του νομού Αττικής που συμμετείχαν στην έρευνα. Έχει βρεθεί ότι το περιβάλλον που βρίσκεται το σχολείο επηρεάζει σημαντικά τα θετικά συναισθήματα των μαθητών ιδιαίτερα τις πρώτες μέρες ή μήνες παρακολούθησης σε αυτό, για τις περιπτώσεις που έχουμε αλλαγή περιοχής ή σχολικού περιβάλλοντος κατά τη μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη (Κακαβούλης, 1984).

Τέλος, η περιοχή του σχολείου βρέθηκε επίσης να επιδρά στον παράγοντα φόβος, λύπη/ απομόνωση ($F=10, 932 (3,93), p<0,01$). Στην περιοχή της Κηφισιάς, τα νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα βρέθηκαν να έχουν τα μικρότερα επίπεδα φόβου, λύπης και τάσης

για απομόνωση συγκριτικά με όλες τις άλλες ομάδες νηπίων από τα υπόλοιπα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο των νηπίων δεν βρέθηκε να έχει άλλες επιδράσεις σε κοινωνικές σχολικές ή συναισθηματικές συμπεριφορές των νηπίων που εντάσσονται στους παράγοντες οργή/ εχθρικότητα ή στον παράγοντα της αποφυγής. Ακόμα καμία συσχέτιση δεν βρέθηκε μεταξύ άλλων μεταβλητών όπως αυτή του θηλασμού και των πέντε διαφορετικών παραγόντων κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς των νηπίων.

Ούτε το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας αλλά ούτε και το είδος της εργασίας της φάνηκε να επιδρά κατά τρόπο στατιστικά σημαντικό σε κανέναν από τους παράγοντες που εξήχθησαν από την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων του φύλλου παρατήρησης αλλά και του ερωτηματολογίου προς τους νηπιαγωγούς. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι παρατηρήθηκε μία γενικότερη τάση ανόδου του μέσου όρου των επιδόσεων των νηπίων όσον αφορά στον παράγοντα των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων ανάλογη της αύξησης του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας.

Η διαπίστωση αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική παρότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δεν φάνηκε να επιδρά κατά τρόπο άμεσο και στατιστικά σημαντικό στις δεξιότητες και ικανότητες των νηπίων. Πολλοί ερευνητές όπως ο Bernstein έχουν υποστηρίξει την θετική επίδραση του υψηλού δείκτη νοημοσύνης της μητέρας και του ανώτερου μορφωτικού της επιπέδου σε επιμέρους δεξιότητες και αναπτυξιακές περιοχές των νηπίων όπως είναι η γλωσσική τους ανάπτυξη, το πλουσιότερο λεξιλόγιο και η εκφραστική τους ικανότητα (Καλούρη, 1990). Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα της μητέρας, μαζί με αυτό του πατέρα, συνιστούν το γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το οποίο έχει βρεθεί ότι επηρεάζει τελικά τη γενικότερη ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο, την κοινωνική του ανάπτυξη, τη συναισθηματική του αποδέσμευση από τη μητέρα του και τη συμμετοχική του διάθεση (Κακαβούλης, 1991).

Η κατάλληλη αξιοποίηση και η αφιέρωση ποιοτικού χρόνου για επικοινωνία και παιγνιώδεις δραστηριότητες μεταξύ μητέρας και παιδιού είναι εύλογο να αυξάνουν την ποιότητα των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που δέχεται ένα παιδί και να διευκολύνουν την ομαλότερη κατάκτηση των αναπτυξιακών στόχων της ηλικίας του. Επιπλέον, οι μητέρες με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης έχουν υψηλότερες προσδοκίες από τα παιδιά τους και προσφέρουν σε αυτά ισχυρά εξωγενή κίνητρα μάθησης που φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τη νοημοσύνη του παιδιού, την εσωτερική του κινητοποίηση για νέες γνώσεις, αλλά και την συνολικότερη

αυτοεικόνα του και τη σχολική του επίδοση (Λάσκου-Νασιάκου, 1977, Σώκου-Μπάδα, 1988).

Τελευταία, πρέπει να αναφερθεί ότι στο ερώτημα προς τους νηπιαγωγούς για την ύπαρξη συνεργασίας με τους γονείς των νηπίων, οι περισσότεροι απάντησαν κατά τρόπο θετικό, έκριναν δηλαδή ότι σχεδόν όλοι οι γονείς των νηπίων του δείγματος συνεργάζονται μαζί τους. Ωστόσο, ο αναφερόμενος υψηλός βαθμός συνεργασίας δεν φάνηκε να επιδρά κατά κανέναν στατιστικά ιδιαίτερα σημαντικό τρόπο στους παράγοντες κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς των νηπίων που αναλύθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει το βαθμό που η υπο παρατήρηση ομάδα νηπίων έχει κατακτήσει ένα ικανοποιητικό σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, μέσω της έρευνας αυτής επιδιώχθηκε να καθοριστεί ο βαθμός που ατομικά χαρακτηριστικά των νηπίων (φύλο, τρόπος γέννησης, διάρκεια θηλασμού), οικογενειακά χαρακτηριστικά (μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων, αριθμός παιδιών στην οικογένεια) καθώς και ευρύτερα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά (τόπος διαμονής και περιοχή σχολείου) μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στη γενικότερη ανάπτυξη και ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Οι παράγοντες που συνθέτουν μία καλή ψυχολογική προσαρμογή αναφέρονται κυρίως στην ομαλή κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος, στη συμμετοχική τους διάθεση και στη διάθεση συνεργασίας με το/ τη νηπιαγωγό, στον ικανοποιητικό βαθμό επίδειξης μίας σειράς ικανοτήτων/ δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για την ηλικία τους αλλά και στην εκδήλωση συμπεριφοράς συναισθηματικής αυτάρκειας και ασφάλειας σε σχέση με το περιβάλλον τους. Για το σκοπό αυτό ένα σύνολο διαφορετικών χαρακτηριστικών της σχολικής κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς των νηπίων ομαδοποιήθηκαν σε πέντε βασικές κατηγορίες που θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν τους περισσότερους από τους παράγοντες ψυχολογικής προσαρμογής των παιδιών.

Η διερεύνηση των αναπτυξιακών στόχων και των κοινωνικών και συναισθηματικών συμπεριφορών που συνιστούν απαραίτητες ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο είναι ένα ζήτημα εξαιρετικού ενδιαφέροντος από πλευράς όχι μόνο παιδαγωγικής και ψυχολογικής αλλά και από πλευράς οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Και τούτο διότι, εκτός των άλλων, ανακινεί ζητήματα σχετικά με την ανανέωση του εκπαιδευτικού έργου, την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος αλλά και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού σχολείου σχετικά με τις υποχρεώσεις και τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί απασχολούνται κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους με το θέμα της μεταβάσεως των μαθητών τους από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και που εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρακτικές με κριτήριο την επερχόμενη αυτή μετάβαση έχει απασχολήσει επίσης την έρευνα, αν και περιορισμένα

(Κακαβούλης, 1984). Στην ίδια ερευνητική προσπάθεια έχει βρεθεί σημαντική συσχέτιση μεταξύ της καλής ψυχολογικής προσαρμογής των μαθητών του δημοτικού και του κλίματος που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός και που πηγάζει από την προσωπική θεώρηση του εκπαιδευτικού του ρόλου. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε και στο δεύτερο σκοπό της παρούσας έρευνας που ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι τυχόν δυσκολίες των νηπίων στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων της ηλικίας τους και στην σύνθεση μιας επιθυμητής εικόνας σχολικής ωριμότητας σχετίζονται με το βαθμό της συνεργασίας γονέων και νηπιαγωγού και, κατ' επέκταση, με την οργάνωση της προσχολικής αγωγής και την προσφορά του εκπαιδευτικού έργου.

Η μέθοδος και η πορεία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων ήταν η παρατήρηση ενός συνόλου νηπίων στις καθημερινές τους σχολικές δραστηριότητες και η συμπλήρωση επί των φύλλων παρατήρησης βασικών χαρακτηριστικών της σχολικής κοινωνικής και συναισθηματικής τους συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια ενός έτους αλλά και η διανομή ενός σύντομου ερωτηματολογίου προς τους νηπιαγωγούς για τη συλλογή ενός συνοπτικού ιστορικού για το κάθε νήπιο.

Η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού οδήγησε στη συναγωγή των ευρημάτων, όπως παρουσιάζονται στο προηγούμενο μέρος της μελέτης. Μεταξύ αυτών επισημαίνονται τα σημαντικότερα που είναι η ικανοποιητική κατάκτηση των απαραίτητων ικανοτήτων/δεξιοτήτων από όλα σχεδόν τα υπο παρατήρηση νήπια καθώς και η εκδήλωση συμπεριφορών κοινωνικά και συναισθηματικά ισορροπημένων από την πλειοψηφία των νηπίων. Επίσης, η παραγοντική ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων κατέδειξε σημαντικό βαθμό συνάφειας μεταξύ του επιπέδου ικανοτήτων/δεξιοτήτων των νηπίων και του μορφωτικού επιπέδου καθώς και της εργασίας του πατέρα τους όπως επίσης και σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και του επιπέδου επιτυχίας σε διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες με τα κορίτσια να προηγούνται έναντι των αγοριών της ίδιας ηλικίας.

Επίσης σημειώθηκε, αν όχι άμεση, γενικότερη συσχέτιση του ανώτερου μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και της αντίστοιχης ανόδου του μέσου όρου επίδοσης των νηπίων σε δραστηριότητες που απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες. Τέλος, σημειώθηκε σημαντικός βαθμός συσχέτισης μεταξύ της καισαρικής τομής, ως τρόπου γέννησης, και της μεγαλύτερης εκδήλωσης συναισθηματικών συμπεριφορών φόβου, λύπης και απομόνωσης από τα νήπια που γεννήθηκαν με τον τρόπο αυτό. Ακόμα, η περιοχή του σχολείου φάνηκε να

επιδρά σημαντικά στους παράγοντες δεξιοτήτων/ ικανοτήτων και φόβου/ λύπης και απομόνωσης. Οι τελευταίες συναισθηματικές συμπεριφορές βρέθηκαν να εκδηλώνονται πιο συχνά σε νήπια που τα σχολεία τους βρίσκονταν σε περιοχές χαμηλότερου βιοτικού επιπέδου συγκριτικά με τα άλλα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ, για τα ίδια νήπια αντίστροφα μειώνονταν ο βαθμός επίτευξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για το αναπτυξιακό τους στάδιο.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι εκτός από την παρατήρηση των επιμέρους χαρακτηριστικών της σχολικής κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς των νηπίων και την συστηματική κατηγοριοποίηση και στατιστική ανάλυσή τους, η βιβλιογραφική έρευνα αλλά και η σύγχρονη θεώρηση των ψυχοπαιδαγωγικών προϋποθέσεων που πρέπει να πληρούνται για την ομαλή μετάβαση του νηπίου στη δημοτική εκπαίδευση καταδεικνύουν την ανάγκη διερεύνησης μιας σειράς άλλων ατομικών χαρακτηριστικών και παραγόντων που δύνανται να επηρεάσουν την ομαλή ψυχολογική προσαρμογή και ικανοποιητική απόδοση του νηπίου.

Ενδεικτικά αναφέρεται η αλλαγή της ψυχοσύνθεσης του νηπίου που εισέρχεται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, η αυτοαντίληψή του και οι μεταβολές αυτής ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία, η συναισθηματικότητα του νηπίου αλλά και η ικανότητά για έλεγχο της συμπεριφοράς του και για αυτορρύθμιση. Η σχολική επιτυχία των παιδιών που εισέρχονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού και η πλήρωση των προϋποθέσεων που κρίνονται απαραίτητες για την επιτυχία της μετάβασής τους στη σχολική εκπαίδευση χρειάζεται να συσχετιστούν με ένα φάσμα ευρύτερης ποιοτικής ανάπτυξης του μικρού μαθητή όπως είναι οι διάφορες μορφές αυτορρυθμιζόμενης συμπεριφοράς που επιδεικνύει, ο βαθμός αυτοκατανόησης του παιδιού και οι κοινωνικές σχέσεις του στις ομάδες συνομηλίκων. Μεγαλύτερη ακόμα προσοχή χρειάζεται να δοθεί σε θέματα συναισθηματικής συμπεριφοράς και στον τρόπο με τον οποίο η συναισθηματικότητα του κάθε παιδιού επηρεάζει τη σχολική του απόδοση. Οι ουσιαστικοί αυτοί παράγοντες, των οποίων η μελέτη παραμελείται παρόλη τη σημαντικότητά τους, επηρεάζουν με τρόπο μοναδικό την σχολική ωριμότητα του νηπίου και, άρα, την ομαλή ή μη προσαρμογή του στην πρώτη τάξη του δημοτικού και την επιτυχημένη σχολική του απόδοση.

Η παρούσα έρευνα δεν κατέδειξε σημαντικό βαθμό συνάφειας μεταξύ της σχέσης συνεργασίας γονέων και νηπιαγωγού και της κοινωνικής και συναισθηματικής σχολικής συμπεριφοράς των νηπίων μολονότι στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί έκριναν ότι οι γονείς είναι συνεργάσιμοι. Ωστόσο, μεταξύ των προτάσεων που ακολουθούν αναγνωρίζεται η ανάγκη για ευρύτερη έρευνα του βαθμού επίδρασης της μεταβλητής αυτής στην επίδοση των

νηπίων και στην πλήρωση των προϋποθέσεων ένταξής τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Μια τέτοια διενεργηθείσα έρευνα θα πρέπει να συνδυάζει και τις αντίστοιχες απόψεις των γονέων των νηπίων για τις δυνατότητες συμμετοχής που τους δίνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου καθώς και το βαθμό που οι ίδιοι δείχνουν θέληση και ενδιαφέρον για συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες με το νηπιαγωγό ή ακόμα και σε κοινή διδασκαλία.

Η συνεργασία σχολείου και σπιτιού και η κοινή πορεία και πρακτική μεταξύ δασκάλου και γονέα που αναλαμβάνει τη μελέτη του παιδιού στο σπίτι μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά ώστε το παιδί να μη νιώσει ποτέ ότι διχάζεται μεταξύ της πρακτικής του σχολείου και των διαφορετικών απόψεων και συμβουλών των γονιών του. Για το λόγο αυτό αλλά και για την καταπολέμηση των συναισθημάτων άγχους και ανασφάλειας των μικρών μαθητών δεν μπορεί να αγνοηθεί η σημαντικότητα της συνεργασίας νηπιαγωγού και δασκάλου της πρώτης τάξης. Η συνεργασία αυτή θα διευκολύνει την καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών κατά το στάδιο της μετάβασής τους σε ένα περιβάλλον που θα είναι υλικότεχνικά αλλά και κοινωνικά κατάλληλα προετοιμασμένο για να τα δεχτεί, να τα ακούσει και να σεβαστεί τις εμπειρίες που κάθε νήπιο φέρει.

«Όσο περισσότερο λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία οι προσωπικές προσχολικές εμπειρίες των παιδιών από τη νέα σχολική πραγματικότητα και όσο περισσότερο εφαρμόζεται η αρχή ατομικής υποστήριξης, τόσο λιγότερα θα είναι τα προβλήματα της σχολικής ετοιμότητας»

(Πανταζής, 1999, 1ο Μέρος, σελ. 33).

Την παραπάνω άποψη σχετικά με την σημαντικότητα των προσωπικών εμπειριών του νηπίου στη γενικότερη ψυχολογική του προσαρμογή έρχονται να υποστηρίξουν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που αναδεικνύουν διαφορετικές κοινωνικές και ατομικές μεταβλητές, οι οποίες επιδρούν κατά τρόπο στατιστικά σημαντικό στην κοινωνική και συναισθηματική σχολική συμπεριφορά των νηπίων. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι η χρονολογική ηλικία δεν μπορεί να είναι, και προφανώς δεν είναι, το μοναδικό κριτήριο για την ασφαλή αξιολόγηση και την ομαλή ένταξη των νηπίων στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Αντίθετα, αναγνωρίζεται ότι η αξιολόγηση της σχολικής ωριμότητας των παιδιών οφείλει να περιλαμβάνει μία σειρά αντικειμενικών και έγκυρων κριτηρίων, μέρος των οποίων θα αποτελούν και οι αναπτυξιακοί στόχοι της ηλικίας τους. Η εφαρμογή των κριτηρίων αυτών θα βασίζεται σε κοινή αποδοχή και σε κοινές πρακτικές. Για το σκοπό αυτό, προβάλλει ιδιαίτερη η ανάγκη για σωστή ενημέρωση όλων όσων εμπλέκονται με το δύσκολο έργο της

εκπαίδευσης - γονείς, δάσκαλους, νηπιαγωγούς, διευθυντές σχολικών μονάδων αλλά και σχολικούς συμβούλους – σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την αναπτυξιακή ετοιμότητα και σχολική ωριμότητα των παιδιών και τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για την σχολική τους επιτυχία. Ιδιαίτερα οι γονείς των παιδιών της πρώτης τάξης χρειάζονται ενημέρωση και καθοδήγηση. Το σχολείο μπορεί και πρέπει να αναλάβει το έργο αυτό ακόμα και για τα παιδιά που δεν έχουν την τύχη να διαθέτουν μία συνεχή οικογενειακή στήριξη. Επιπλέον, το θερμό αγκάλιασμα του μαθητή της πρώτης τάξης από το νέο περιβάλλον και η σταθερή του στήριξη από την πρώτη κιόλας μέρα εισόδου του στο δημοτικό μπορεί να παίξει ρόλο ουσιαστικό στην επιτυχημένη προσαρμογή στις νέες συνθήκες καθημερινής ζωής του νηπίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Προτάσεις – Μέτρα για την αξιολόγηση της σχολικής ωριμότητας

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει η σημαντικότητα της χρήσης πολυδιάστατων δραστηριοτήτων, οι οποίες ανιχνεύουν αντίστοιχους αναπτυξιακούς στόχους της νηπιακής ηλικίας, ως αξιολογικών κριτηρίων για την ομαλή προσαρμογή των νηπίων και την επιτυχημένη ένταξή τους στην πρώτη τάξη της δημοτικής εκπαίδευσης, και όχι μόνο. Η νεότερη, προοδευτική θεώρηση της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών ξεπερνά τα στενά κριτήρια της ικανότητας των παιδιών να συμμετέχουν στη σχολική ζωή του δημοτικού συνάπτοντας και διαμορφώνοντας κοινωνικές σχέσεις, της ικανότητας να επιδεικνύουν ικανοποιητικές γνώσεις γραφής και ανάγνωσης καθώς και της ικανότητας επίλυσης αριθμητικών σχέσεων και πράξεων. Άλλωστε, τα σημερινά ερεθίσματα είναι πλούσια και προσφέρουν στα παιδιά πολλαπλές προαναγνωστικές και μαθησιακές εμπειρίες καθώς και κοινωνικές δεξιότητες πολύ πριν την είσοδό τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Στις προοδευτικές μορφές σχολικής ζωής η ετοιμότητα του κάθε παιδιού δεν εξαρτάται από τις συνθήκες και απαιτήσεις του συγκεκριμένου σχολικού συστήματος ή από κάποιο συγκεκριμένο επίπεδο εξέλιξης του παιδιού. Το παιδί αφήνεται να εξελιχθεί απρόσκοπτα μέσα στο νέο σχολικό περιβάλλον, το οποίο έχει διαφοροποιηθεί διδακτικά και οργανωτικά κατά τέτοιο τρόπο ώστε να παραλάβει ομαλά τον μαθητή από το σημείο που βρίσκεται και να τον βοηθήσει από το σημείο αυτό να συνεχίσει να εξελίσσεται. Δυστυχώς, ο τρόπος αυτός εισαγωγής των νηπίων σε ένα δημοτικό σχολείο όπου δεν θα απαιτεί από αυτά να ανασυγκροτήσουν και να εναρμονίσουν τις ικανότητες και δεξιότητες τους προς αυτό, προϋποθέτει μία άλλη μορφή και οργάνωση του δημοτικού σχολείου που λείπει από την ελληνική πραγματικότητα.

Έχει φτάσει πλέον ο καιρός που απαιτεί η επιλογή των μαθητών να γίνεται με ιδιαίτερη φροντίδα και να βασίζεται όχι μόνο στο κριτήριο της χρονολογικής ηλικίας αλλά σε ένα σύστημα κριτηρίων και ενεργειών, που θα εξασφαλίζει την ορθότερη εισαγωγή των παιδιών στο σχολείο αλλά και θα προβλέπει την εξειδικευμένη φροντίδα για τις περιπτώσεις των παιδιών που δεν μπορούν να εισαχθούν άμεσα (Δήμου, 1983). Η σημαντική διαφοροποίηση των μαθητών σε ατομικά θέματα ανάπτυξης είναι φυσιολογική και πρέπει να αναγνωριστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερα, οι περιπτώσεις έντονων ατομικών διαφορών ως προς το βαθμό ωρίμανσης μεταξύ των μαθητών έχουν απασχολήσει τη σύγχρονη έρευνα και

κατά τη μετάβαση σε ανώτερες του δημοτικού σχολικές βαθμίδες (Κακαβούλης, 1984). Η ύπαρξη τέτοιων ατομικών διαφορών προβληματίζει ως προς την ανάγκη ενός πιο ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος που θα επιτρέπει την είσοδο σε κάθε νέα σχολική βαθμίδα ανάλογα με το ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Ο προβληματισμός αυτός παράλληλα υποδηλώνει και την ετοιμότητα του παιδαγωγικού μέσου της μαζικής αξιολόγησης των παιδιών που εφαρμόζεται σήμερα με αδιαφοροποίητα κριτήρια.

Μία νέα αξιολογική οργάνωση όπου η κύρια ευθύνη της σχολικής ωριμότητας αναλαμβάνεται από το σχολείο προϋποθέτει την ίδρυση σύγχρονων εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης και τοποθέτησης σχολικών ψυχολόγων σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας. Η σχολική ωριμότητα των νηπίων μπορεί να ειπωθεί υπό ένα νέο πρίσμα δημιουργίας αναπτυξιακών προγραμμάτων τοποθέτησης τα οποία απαιτούν μεγάλες διαρθρωτικές αλλά και κοινωνικές αλλαγές όπως είναι η πλήρης απασχόληση σε κάθε δημοτικό σχολείο ενός σχολικού ψυχολόγου ή αλλιώς «αναπτυξιακού εξεταστή» αλλά και η θέληση γονέων και εκπαιδευτικών να βοηθήσουν ένα παιδί να επαναλάβει μία τάξη στην οποία έχει τοποθετηθεί πάνω από τις δυνατότητές του (Καραμπάτσος, 1990).

Μία ακόμα χρήσιμη πρόταση θα ήταν η αύξηση των ήδη υπαρχόντων αλλά περιορισμένων σε αριθμό ειδικών τάξεων υποδοχής και προετοιμασίας μη ωρίμων παιδιών να παρακολουθήσουν την κανονική τάξη της πρώτης δημοτικού, των λεγόμενων τμημάτων ένταξης. Η παρακολούθηση των ειδικών αυτών τάξεων από τα παιδιά θα γίνεται χωρίς να υποχρεούνται να επαναλάβουν την ίδια τάξη του νηπιαγωγείου. Είναι ευνόητο ότι και για την περίπτωση αυτή απαιτείται ιδιαίτερη αναδιάρθρωση της δομής της δημοτικής εκπαίδευσης αλλά και παράλληλη εκπαίδευση των γονέων για να υποστηρίξουν τα νήπια στην προσπάθεια αυτή.

Πέραν τούτων, η αναλυτική έκθεση του νηπιαγωγείου για το κάθε παιδί ξεχωριστά και η αξιολόγηση της ετοιμότητας των παιδιών προτείνεται ως ένα αποδοτικό σύστημα κριτηρίων για την ορθότερη ένταξη των παιδιών στην πρώτη τάξη. Η εφαρμογή της παραπάνω πρότασης απαιτεί μία έκθεση του νηπιαγωγείου, η οποία θα βασίζεται στην συστηματική επιστημονική παρατήρηση του κάθε παιδιού από πλευράς νηπιαγωγού και θα καταγράφει κατά τον ίδιο τρόπο για κάθε νήπιο την πρόοδο του όσον αφορά συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες από το ελληνικό σύστημα οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Τέλος, για την αξιολόγηση της ετοιμότητας των νηπίων, η οποία αποτελεί και το πιο δύσκολο κομμάτι μιας πρότασης για αναβάθμιση των προϋποθέσεων μετάβασης στην πρώτη τάξη του δημοτικού, υπάρχουν ειδικά ψυχοδιαγνωστικά τεστ και μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιούνται από εξειδικευμένο προσωπικό σχολικών ψυχολόγων για την πολύπλευρη εξέταση των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις και τον προσωπικό διάλογο με τα νήπια, τις ασκήσεις προσοχής, αντοχής, συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς των παιδιών μεταξύ τους. Συμπληρωματικά, αναφέρουμε τη μέθοδο αφήγησης ενός αναγνώσματος από τα παιδιά για τον έλεγχο της προσοχής, της προφορικής έκφρασης και της ικανότητας τους για συνθετική και αφαιρετική σκέψη, την άσκηση αντιγραφής με μολύβι σχημάτων και σχεδίων για τον έλεγχο της συγκέντρωσης και του καλού οπτικοκινητικού τους συντονισμού, την περιγραφή αντικειμένων, ήχων και θεμάτων της καθημερινής τους ζωής.

Ο παραπάνω συνδυασμός διαφορετικών επιστημονικών μεθόδων θεωρούμε ότι είναι πλέον απαραίτητος για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων αναφορικά με την αξιολόγηση της ικανότητας του νηπίου να μεταβεί στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η πολυεπίπεδη αυτή αξιολόγηση σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι στοχεύει στην διάκριση των μαθητών και στην άνιση διανοητική ή κοινωνική τους κατάταξη. Αντίθετα, πρέπει να αναγνωριστεί ευρύτερα η δυνατότητα της να εφαρμόσει κριτήρια που θα εξυπηρετούν πραγματικά και με τρόπο δίκαιο τις διαχρονικά επιδιωκόμενες από το εκπαιδευτικό μας σύστημα ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και μέτρα βελτίωσης

Σύμφωνα με την αρχική υπόθεση και της παρούσας εργασίας δεν νοείται βελτίωση των προϋποθέσεων μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο για τους μαθητές χωρίς να έχει προηγηθεί η βελτίωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των δύο σχολείων προς την κατεύθυνση αυτή. Για να επιτευχθεί μια τέτοια αρμονική συνεργασία θα πρέπει να λαμβάνονται περισσότερο υπόψη στη διδασκαλία του δημοτικού σχολείου οι προσωπικές προσχολικές εμπειρίες των παιδιών και να εφαρμόζεται όσο το δυνατόν περισσότερο η αρχή της ατομικής υποστήριξης.

“Η διδασκαλία της πρώτης τάξης πρέπει να προσανατολίζεται στα άμεσα καθημερινά βιώματα των παιδιών και να παρέχει δυνατότητες διαπραγματεύσης, να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των παιδιών από το περιβάλλον τους και να τις ενσωματώνει στο μάθημα. Τέλος το παιδί να αναγνωρίζεται ως μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να ενισχύεται τόσο νοητικά όσο και συναισθηματικά» (Πανταζής, 1999, 2ο Μέρος)

Για την εξασφάλιση των παραπάνω προϋποθέσεων χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός που γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για κοινό έργο και να αξιολογηθεί η ποιότητα της συνεργασίας αυτής, η οποία ιδανικά θα κλιμακώνεται από την απλή συμμετοχή των γονέων σε εορταστικές εκδηλώσεις και συζητήσεις μέχρι και την ουσιαστική συμμετοχή τους σε μαθησιακές δραστηριότητες και στην διδασκαλία.

Παράλληλα, όπως έχει αναζητηθεί ο παιδαγωγικός προβληματισμός των εκπαιδευτικών για το εάν και κατά πόσο το εκπαιδευτικό τους έργο προετοιμάζει τους μαθητές του Δημοτικού επαρκώς για τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο, κατά τον ίδιο τρόπο απαιτείται και για το νηπιαγωγείο να διερευνηθούν ιδιαίτερος οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού τους έργου αναφορικά με την επιτυχή μετάβαση των νηπίων σε ένα άλλο σύστημα μαθητικών απαιτήσεων οργάνωσης και αξιολόγησης της γνώσης.

Τα τελευταία χρόνια το σύνθημα της λεγόμενης «παιδαγωγικής της μετάβασης» ή «παιδαγωγικής της συνέχειας», όπως αποκαλείται από τους ειδικούς, έχει γίνει η υποστήριξη του νηπίου και η προαγωγή του πριν από τη φοίτηση του στο σχολείο, με την έννοια της χρησιμοποίησης του χρόνου που προηγείται της φοίτησης στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ενισχυτικά προς το νήπιο. Ίσως η συνεκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών και η από κοινού συνεργασία τους σε τάξεις υποδοχής που θα προετοιμάζουν τη φοίτηση στην

πρώτη τάξη για τα νήπια που δεν πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις ένταξης να αποτελέσουν ένα καλό ξεκίνημα. Οπωσδήποτε, θα ήταν μάταιο και ουτοπικό να υποστηρίξει κανείς ότι το δημοτικό σχολείο θα καταργήσει τον αξιολογικό του χαρακτήρα και θα πάψει να βαθμολογεί και να προσμετρά τις σχολικές επιδόσεις των νεοεισερχόμενων μαθητών του. Ωστόσο, τέτοιες κοινές προσπάθειες θα μπορούσαν να αποδώσουν και στην καταγραφή ενός αναλυτικού ατομικού προφίλ με τα ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του κάθε νηπίου, το οποίο θα επέτρεπε η ιδιαίτερη ενασχόληση με το κάθε παιδί. Έτσι, ο εκπαιδευτικός της πρώτης τάξης, με τη βοήθεια ενός πιο ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος, θα μπορούσε να εξασφαλίζει περισσότερο ελεύθερο χρόνο και χώρο για τη διδασκαλία και μεγαλύτερες δυνατότητες για παιχνίδι (Κακαβούλης, 1984, Πανταζής, 1999).

Τα ευρήματα και της παρούσας έρευνας τονίζουν τη σημαντική συνάφεια μεταξύ ατομικών, οικογενειακών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος του νηπίου και της ομαλής ψυχολογικής του προσαρμογής και σχολικής του επίδοσης. Όσο η νέα σχολική πραγματικότητα που συναντά το παιδί με την είσοδό του στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου παραμένει αδιάφορη για τις παραμέτρους αυτές τόσο «το σοκ της μετάβασης θα προκαλεί τραύματα στους μικρούς μαθητές από τα οποία συχνά θα προκύπτει αδικαιολόγητη επιθετικότητα και απάθεια στα επόμενα στάδια ανάπτυξης» (Cleave et al., 1982).

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα και οι πολύπλευρες ατομικές διαφορές που πυκνώνουν όσο περισσότερο διαφοροποιούνται οι συνισταμένες της επαγγελματικής ενασχόλησης, του μορφωτικού επιπέδου, της οικονομικής κατάστασης, της καταγωγής και των διαφορετικών ηθών και εθίμων για κάθε οικογένεια καθρεφτίζονται σήμερα στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Για το λόγο αυτό, η ισχύουσα υποχρεωτική προαγωγή των νηπίων στο δημοτικό σχολείο με μοναδικό κριτήριο τη χρονολογική τους ηλικία δεν μπορεί πια να αποτελέσει ασφαλή προϋπόθεση ένταξης.

Αντίθετα, πρακτικά απαιτούνται νέα μέτρα για το νηπιαγωγείο όπως ενδεικτικά αναφέρεται ο εφοδιασμός της βιβλιοθήκης του νηπιαγωγείου με βιβλία και υλικό από την πρώτη τάξη του δημοτικού, η εξειδίκευση των νηπιαγωγών ώστε να αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες των νηπίων, ο μειωμένος αριθμός παιδιών ανά διδάσκοντα, πρόβλημα που παρουσιάζεται και στα δημόσια δημοτικά σχολεία, αλλά και η μείωση των διαφορών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου ως προς την ύλη και τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και η στενή συνεργασία οικογένειας και σχολείου.

Είναι γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα από σχολείο σε σχολείο οφείλει να είναι ευέλικτο και να ενσωματώνει τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των τοπικών κοινωνιών. Ο νηπιαγωγός δεν μπορεί να διευκολύνει τα νήπια στην εξασφάλιση προϋποθέσεων ομαλής

μετάβασης στο δημοτικό σχολείο εάν δεν έχει συνολική εικόνα της οικογενειακής κατάστασης των παιδιών, του τόπου κατοικίας τους, των συνθηκών διαβίωσής τους αλλά και των υλικοτεχνικών συνθηκών και ευκαιριών εκπαίδευσης που παρέχονται στο δημοτικό σχολείο που πρόκειται να φοιτήσουν οι μαθητές του.

Ειδικότερα σε επίπεδο συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, η προσπάθεια αυτή μπορεί να πάρει πολύπλευρες μορφές όπως είναι η οργάνωση επισκέψεων στο νηπιαγωγείο από το δάσκαλο που θα αναλάβει την πρώτη τάξη την επόμενη χρονιά και η γνωριμία του με τα νήπια. Για να γίνει, ωστόσο, αυτό πρέπει το δημοτικό σχολείο και η διοίκηση του να μεριμνά ιδιαίτερος και αποκλειστικά για το δάσκαλο που θα αναλάβει την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ώστε αυτός να επιλέγεται προσεκτικά νωρίς από την προηγούμενη χρονιά.

Επίσης, τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούν κατόπιν συνεννόησης νηπιαγωγού και δασκάλου να επισκέπτονται τη μελλοντική σχολική τους αίθουσα, να γνωρίζονται με άλλα παιδιά που παρακολουθούν ήδη την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και, τέλος, να εξοικειώνονται με το νέο χώρο παίζοντας στην αυλή του δημοτικού σχολείου. Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι οφείλουν να κανονίζουν για τους μικρούς μαθητές του νηπιαγωγείου κάποιες ώρες και μέρες του μήνα ώστε να μπορούν και αυτοί να συμμετέχουν στο μάθημα της πρώτης τάξης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ιδρυμάτων οφείλουν και μπορούν από κοινού να διοργανώνουν γιορτές και εκδρομές για τα παιδιά. Μέσα από τις εκπαιδευτικές αυτές ενέργειες θα καλλιεργείται και μια γενικότερη ευαισθητοποιημένη στάση όλων των μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι στα παιδιά του νηπιαγωγείου και θα μειωθούν σημαντικά τα βίαια κρούσματα και οι προσπάθειες επιβολής δύναμης από τους μεγαλύτερους μαθητές στα νεοεισερχόμενα στην πρώτη τάξη του δημοτικού νήπια, φαινόμενα που τα τελευταία χρόνια παρουσιάζονται αυξητικά και δυσκολεύουν σημαντικά το έργο των δασκάλων.

Συνοψίζοντας, είναι χρήσιμο να τονιστεί για άλλη μία φορά ότι η διαδικασία της αγωγής πρέπει να στρέφεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο σχολείο και να επιδιώκει την ενεργοποίηση της φυσικής τους ετοιμότητας για μάθηση. Διαφορετικά, το σχολείο παραμένει απλά ένας χώρος υποδοχής μαθητών, ανίκανος να προσφέρει σημαντική βοήθεια σε ανέτοιμους μαθητές εφόσον διατηρεί ως μοναδικό κριτήριο τη χρονολογική τους ηλικία. Επίσης, είναι καθοριστικής σημασίας το σχολείο να αναγνωρίζει τη σημαντική επιρροή των οικογενειακών, κοινωνικών και όλων των προηγούμενων εμπειριών του παιδιού στην σχολική του επιτυχία και να επιδιώκει να ενσωματώσει αντί να απομακρύνει τους γονείς από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχολική ζωή των παιδιών τους.

Η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες έχει αποδειχθεί ότι βοηθά στο να διαπιστώσουν το συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και την τάξη του παιδιού αλλά ταυτόχρονα ενθαρρύνει το παιδί να προσπαθεί περισσότερο και αυξάνει με τρόπο απλό το προσωπικό του ενδιαφέρον για το ίδιο το σχολείο. Ήδη, από το τέλος της δεκαετίας του '60 Ευρωπαϊκά προγράμματα όπως η Plowden Report (1967) και το Community Development Project (CPD) στη Μ.Βρετανία τονίζουν την αξία ενσωμάτωσης των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και την ανάγκη για καταρτισμό και υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης νηπιαγωγών και δασκάλων με σκοπό την συνεργασία με τους γονείς και την αξιοποίηση του γονεϊκού δυναμικού στη σχολική πραγματικότητα.

Σήμερα, στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες αναγνωρίζονται και επιδιώκονται τέτοια προγράμματα (Rennie, 1996). Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι ενθαρρύνονται να προσκαλούν γονείς να παρακολουθήσουν μερικά από τα μαθήματα των παιδιών τους μέσα στην τάξη ή να τους δανείζουν βιβλία δραστηριοτήτων, εξοπλισμό και υλικά που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο σχολείο για συνέχιση των εργασιών τους στο σπίτι (Stoppard, 1991). Ωστόσο, αξίζει να διερευνηθεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί μπορούν και νιώθουν πραγματικά ικανοί να παροτρύνουν και να υλοποιήσουν αυτή τη συνεργατική σχέση με τους γονείς καθώς πολλοί από αυτούς που έχουν λάβει τέτοια επιμόρφωση εξακολουθούν να δηλώνουν ότι νιώθουν άβολα να σχετίζονται με τους γονείς ή να ερωτούνται διάφορα πράγματα για την πρόοδο και τις σχέσεις των παιδιών τους. Πολύ περισσότερο δηλώνουν ότι νιώθουν αισθήματα ανασφάλειας καθώς οι γονείς τους παρακολουθούν στην εργασία τους και κρίνουν το παιδαγωγικό τους έργο (Makins, 1997).

Η ενσωμάτωση και συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από τη συνεχή τους στήριξη και ενημέρωση για τις ανάγκες των παιδιών κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αλλά και για τις προϋποθέσεις και τα αξιολογικά κριτήρια του σχολείου που τα παιδιά καλούνται να εκπληρώσουν. Στην πρωτοβουλία αυτή πρωταγωνιστικό ρόλο μπορεί και πρέπει να διαδραματίσει το σχολείο ακόμα και για τα παιδιά που δεν έχουν την τύχη της οικογενειακής στήριξης. Επίσης, με πρωτοβουλία της πολιτείας είναι επιτακτική ανάγκη πλέον σήμερα να διοργανωθούν σχολές γονέων που θα συμβουλευούν τους γονείς σε θέματα στήριξης, αντιμετώπισης των δυσκολιών των παιδιών και θα τους καθοδηγούν αναφορικά με τα κριτήρια σχολικής ωριμότητας και τις προϋποθέσεις επιτυχίας στο σχολείο, θέματα συναισθηματικών συμπεριφορών και κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, αλλαγές στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους ανάλογα με την ηλικία καθώς και για τη δυνατή συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος

σε όλους τους παραπάνω παράγοντες που προδιαγράφουν την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδάλη, Α., 1988. Κατάργηση της βαθμολογίας στο Δημοτικό Σχολείο – ένα μέτρο υποβάθμισης. Επιστημονική Σκέψη, τεύχ. 38.
- Αλεξανδρίδης, Α., 1993. Η ψυχική οργάνωση του παιδιού κατά την είσοδό του στο Δημοτικό. Στα Πρακτικά του 4^{ου} Συνεδρίου της Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής με τίτλο: «Ψυχολογικές συνιστώσες του Δημοτικού». Αθήνα.
- Αντωνοπούλου, Χ., Βίκη, Α., Γαλανάκη, Ε., Δράκος, Γ., Μάνος, Κ., Μάνου, Β, Μάνου, Ι., Νέστορος, Ι., Τριανταφύλλου, Θ., Τσαντήλα, Α., Τσιπλητάρη, Α., 2000. Ψυχολογία Α' Τάξης Ενιαίου Λυκείου. Βιβλίο Μαθητή. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., Μπεζεβέγκης, Η., 2001. Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλαχοπούλου, Α., 1998. Ο αριθμός στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες ημέρες της Α Δημοτικού. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τευχ. 6.
- Βруниώτη, Κ., 2000. Θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ Νηπιαγωγείου και Πρωτοβάθμιου Σχολείου στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βруниώτη Κ, & Ματσαγγούρας, Η., 2005. Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικά σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 78-102.
- Βруниώτη Κ., 2010. Μεταβάσεις από την προσχολική στην σχολική εκπαίδευση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Νέα Παιδεία. 136, 105- 121.
- Γάκου, Ε., 1997. Προαναγνωστικές Δραστηριότητες. Βασική Βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγού. Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γεώργας, Δ., 1990. Οικογενειακές αξίες στη σύγχρονη εποχή. Στο «Οικογένεια. Ψυχοκοινωνικές – Ψυχοθεραπευτικές Προσεγγίσεις». Επιμέλεια: Α. Καλαντζή – Αζίζι, Ν. Παρίτσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Μ., και Νίλσεν – Δραγώνα, Θ., 1983. Η σχολική ετοιμότητα - Ένα τεστ, μία έρευνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 12.
- Γεωργίου, Ν., Σταυρινίδης, Π., και Γ.Παναούρα, 2002. Σχολική αποτυχία: αιτιακή απόδοση και συμπεριφορά δασκάλων. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχ. 33.
- Γεωργούσης, Π., 1981. Παιδαγωγική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Φελέκη.
- 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, αντίστοιχα και διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας.

- Γουργιώτου, Ε. (επιμ.), 2014. Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Goleman, D., 1997. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δανασσύης-Αφεντάκης, Α., 1980. Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης. Αθήνα, Β΄ έκδοση.
- Δημαράς, Α., 1973. (Επιμ.). Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Αθήνα. Τόμος Α και 1974 τόμος Β.
- Δημητρακόπουλος, Δ., 1988. Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών. Αθήνα.
- Δημητρίου – Χατζηγεοφύτου, 1999. Καταστάσεις διέγερσης στο βρέφος: ετοιμότητα ποιότητας, ποσότητας και χρονικής στιγμής στην προσφορά ερεθισμάτων. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχ. 8.
- Δήμου, Γ., 1983. Προβλήματα και προοπτική ορθής εισαγωγής των μαθητών στο σχολείο. Σύγχρονα Θέματα, τεύχ. 12.
- Δραγώνα, Θ., 1989. Αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τομ. 1. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- DeMeur, A., & Staes, D., 1990. Ψυχοκινητική Αγωγή και Επανεκπαίδευση. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Didriche, P., 1990. Η Ψυχοκινητική αγωγή θεμέλιο της όλης προσχολικής αγωγής και απαραίτητη προϋπόθεση για το δημοτικό σχολείο. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής. Εκπαιδευτήρια Δούκα-Παλλάδειο Λύκειο, Αθήνα.
- Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, 1987. Σεμινάριο: Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες Απόψεις και Τάσεις.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1985. Πειραματική Παιδαγωγική με Στοιχεία Στατιστικής – Μεθοδολογία και μέσα Επιστημονικής Έρευνας. Αθήνα, σελ.83-91.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1984. Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Τόμος Α΄ και Β΄. Αθήνα.
- Ευαγγέλου, Οδ. (2010). Η μετάβαση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 74, 92-97.
- Ζάχαρης, Δ., 1992. Κριτήριο Σχολικής ωριμότητας, εισαγ. μετάφραση και στάθμιση Strebel Gertrud test, Εκδόσεις Παν. Ιωαννίνων.
- Ζάχαρης, Δ., 1989. Παρώθηση: κίνητρα – ιδεολογία – επίδοση. Ιωάννινα.

- Ζάχαρης, Δ., 1998. Σχέση μεταξύ της ιχνογράφησης άντρα και της σχολικής ικανότητας ή ωριμότητας του παιδιού. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 28.
- Ζάχαρης, Δ., 1996. Το επίπεδο εξέλιξης του ενεργητικού λεξιλογίου των ελληνοπαίδων ηλικίας 4:8 – 6:5 ετών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχ. 24.
- Ζάχαρης, Δ., 1997. Το πρόβλημα της σχολικής ικανότητας υπό το φως των αποτελεσμάτων εφαρμογής του test Seyfried – Karas τύπου C. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχ. 26.
- Ζάχαρης, Δ., 1995. Ψυχολογία της παιδικής ή σχολικής ηλικίας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζομπανάκης, Γ., 1970. Το πρόβλημα της σχολικής ωριμότητας. Σχολείο και Ζωή, τεύχ. 10, σελ. 409 – 412.
- Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., 1999. Τα υλικά των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων και η χρήση τους. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχ. 9 (Μάιος – Ιούνιος), σελ. 147 – 150.
- Ηλιού, Μ., 1986. (Επιμ). Προσχολική αγωγή και κατάρτιση νηπιαγωγών. Παιδαγωγικό Συμπόσιο 23-24 Σεπτεμβρίου 1985. Αθήνα.
- Hopf, D., 1982. Διαφοροποίηση της Σχολικής Εργασίας, μτφρ. Β. Δεληγιάννη. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Θεοδωρόπουλος, Ε., 1968. Χρονική ηλικία και σχολείο. Ελληνοχριστιανική Αγωγή, σελ. 112.
- Θεοχαρόπουλος, Χ., 1996. Επανάληψη της τάξης ή ακώλυτη προαγωγή. Το Σχολείο και το Σπίτι, τεύχ. 5.
- Κακαβούλης, Α., 1991. Ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας. Πανεπιστημιούπολη, Αθήνα.
- Κακαβούλης, Α., 1984. Η Μετάβαση των μαθητών από την Πρωτοβάθμια στη Μέση Εκπαίδευση. Αθήνα.
- Κακανά, Δ.Μ., 1999. Χώρος και φύλο: Στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων μέσα από τη χρήση του χώρου στο νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. Τεύχος 12. Νοέμβριος – Δεκέμβριος 1999.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α., Μπεζεβέγκης, Η., 2000. Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1993. Παιδαγωγική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Κασσωτάκης, Μ., 1981. Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαιδευσεως σε σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του σχολείου τους. Αθήνα.

- Καππάτου, Α., 1999. Γνωρίστε το Παιδί σας. Αθήνα: Εκδόσεις Μοντέρνοι Καιροί.
- Καραμπάτσος, Α., 2000. Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Καραμπάτσος, Α., 1990. Κριτήρια Σχολικής Ετοιμότητας (Κριτήρια Συμπεριφοράς που χρησιμοποιήθηκαν στο Ινστιτούτο Gesell). Τίτλος πρωτοτύπου: School Readiness. Behavior Tests Used at the Gesell Institute.
- Κατάκη, Χ., 1984. Οι Τρεις Ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας. Εργαστήριο Διερεύνησης Ανθρωπίνων Σχέσεων. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Κατή, Δ., 1996. Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ., 1988. Ανθρώπινος εγκέφαλος και μάθηση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 42.
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ., και Ζαφρανά, Κ., 1988. Νευροψυχολογία και προσχολική εκπαίδευση. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχ. 4.
- Καυάλης, Α., 1998. Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ., 2001. Προσχολική Παιδαγωγική. Β΄ Έκδοση. Αθήνα, Έκδοση του συγγραφέα.
- Κιτσαράς, Γ., 1998. Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής. Διαχρονική και συγχρονική διερεύνηση (Συγκριτική Ανάλυση). Ρέθυμνο, Έκδοση του συγγραφέα.
- Κιτσαράς, Γ., 1988. Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα, Έκδοση του συγγραφέα.
- Κολιάδης, Ε., 1994. Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες. Τόμος Β. Αθήνα, Έκδοση του συγγραφέα.
- Κολιάδης, Ε., 1989. Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες. Τόμος Α΄, Τόμος Γ΄, 1995. Αθήνα, Έκδοση του συγγραφέα.
- Κούρος, Ι., 1993. Αρνηση σχολείου (σχολική φοβία). Στο «Ψυχολογικά Θέματα Παιδιών και Εφήβων». Β΄ τόμος. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσοβάνου Ευγενία, 1991. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κουτσοβάνου Ευγενία, 1994. Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Οδυσσέας 1994.
- Κόφφας, Αλ., Μετοχιανάκης, Ηλ., 1994. Βασικά Προβλήματα Προσχολικής Αγωγής. Εμπειρική παιδαγωγική προσέγγιση προβλημάτων του νηπιαγωγείου. Ρέθυμνο.
- Κυριακίδης, Π., Α., 1) 1996. Κοινωνική Ψυχολογία. Ιωάννινα.
2) 1996. Κοινωνία και προσωπικότητα. Ιωάννινα.

3) 1997. Οικογενειακή Σχέση. Ιωάννινα.

- Λέφας, Χ., 1942. Ιστορία της Εκπαιδύσεως. Αθήνα.
 - Λέφας, Χ., 1993. Νομοθεσία στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης. Τόμ. Β'. Αθήνα, Εκδόσεις Κολλάρος και Σία.
 - Lewis, C., Γιαννίτσας, Ν., Δ., Γαλανάκη, Ε., Παρασκευόπουλος, Ι., Ν., 1998. Πλευρές της ανθρώπινης ανάπτυξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lloyd, P., Γιαννίτσας, Ν., Δ., Γαλανάκη, Ε., Παρασκευόπουλος, Ι., Ν., 1998. Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανούσης, Σ., 1986. Η πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολείο. Σχολείο και Ζωή, τεύχ. 10.
- Μάνος, Κ., 1993. Ψυχολογία του Εφήβου με Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Παιδιού. Εξελικτική Ψυχολογία. Τρίτη Έκδοση. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαντάς, Π., 2001. Η Μετεκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μαραγκουδάκη, Ε., 1995. Εκπαίδευση και Διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο. Β' έκδοση. Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μαράτου, Ο., Σόλμαν, Μ., κ.α., 1988. Σχολική επίδοση, κοινωνικοί, ψυχολογικοί και σωματικοί παράγοντες. Ψυχολογικά Θέματα, τεύχ. 1.
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ., 1991. Μαθησιακές Δυσκολίες – Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Ματσαγγούρας, Η., 1998. Η σχολική τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μερεντιέ, Φ., 1981. Το Παιδικό Σχέδιο. Αθήνα: Εκδόσεις Υποδομή.
- Μιχαλοπούλου, Κ., 1992. Κλίμακες Μέτρησης Στάσεων. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ., 1996. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ψυχική υγεία του επαρκούς και ψυχολογικά υγιούς παιδιού: Η άποψη των γονέων. Ψυχολογία, τεύχ. 2.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ., 1999. Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων: εγχειρίδιο για ψυχολόγους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ., Τσέργας, Ν., 2000. Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΠΕΑΕΚ 1 – Κοινωνικές Επιστήμες Ι.
- Μουσούρου, Λ., 1985. Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Μπάρμπης, Κ., 1992. Ιστορία της Χώρας 1901-1964. Αθήνα: Εκδόσεις Λόγος.

- Μπαστέας, Κ., και Μ.Πούλου, 2001. Η απόδοση των αιτιών και η ανάληψη των ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς για την απόδοση των μαθητών τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχ. 32.
- Μπαστέας, Κ., 1999. Οι Προσδοκίες των Δασκάλων και οι Επιδράσεις τους στους Μαθητές. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπεχράκης, Θ., 1999. Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων. Λιβάνης: Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., 1996. Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Αθήνα, τομ. Α΄.
- Μπουζάκης, Σ., 1988. Εσωτερική μεταρρύθμιση στο Δημοτικό Σχολείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 38.
- Μπουζάκης, Σ., 1987. Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985), Αθήνα.
- Μυλωνάς, Θ., 1982. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Νασιάκου, Μ., Μαράτου, Ο., Ναυρίδης, Κ., Δραγώνα, Θ., Τέττερη, Ι., 1996. Ψυχολογία Β΄ Τάξης Γενικού Λυκείου. Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Νασιάκου, Μ., 1977. Προσδοκίες της μητέρας, νοημοσύνη του παιδιού και κίνητρα επιτυχίας. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή.
- Ν.Δ. 4379/1964. «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» (Στοιχειώδους και Μέσης), αρθ. 4.1
- Νικολόπουλος, Ν., 1994. Το Δημοτικό σχολείο φυσική προέκταση της οικογένειας και της προσχολικής αγωγής. Ανοιχτό Σχολείο, τεύχ. 47.
- Ξωχέλλης, Π., 1981. Θέματα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Αθήνα.
- Παΐδαρος, Χ., 1995. Σημειώσεις για το μάθημα της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Πανοπούλου – Μαράτου, Ο., 1989. Τα μικρά της Α΄ Δημοτικού: Οι πιθανές ψυχολογικές δυσκολίες στην τάξη και στην μάθηση. Ανοιχτό Σχολείο, τεύχ. 25.
- Πανοπούλου – Μαράτου, Ο., 1982. Η ηλικία εισαγωγής στο σχολείο και οι θλιβερές επιπτώσεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Σύγχρονα Θέματα, τεύχ. 18.
- Πανταζής, Σ., Χ., 1997. Η παιδαγωγική και το παιχνίδι – αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου : ερευνητική προσέγγιση. Αθήνα, Gutenberg.
- Πανταζής, Σ., 1997. Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5,5 χρόνων. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 94 και τεύχ.95.

- Πανταζής, Σ., 1999. Από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. 1ο και 2ο Μέρος. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχος 7.
- Πανταζής, Σ., 2001. Σχολική προετοιμασία στο νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχ. 21.
- Πανταζής, Σ., 1991. Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 58.
- Παπαδάκης, Γ., 1976. Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Αθήνα.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., 1998. Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι., Παντελάκης, Σ., 1989. Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. Ψυχολογικά Θέματα, τόμ.Ι, τεύχ.3, Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων.
- Παπακωνσταντίνου, Π., 1986. Η ανισότητα στην Ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Πολίτης, τεύχ. 44, σελ. 46 – 51.
- Παπανούτσος, Ε.Π., 1965. Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία. Αθήνα.
- Παπάς, Α., Διδακτική Γλώσσας και κειμένων Τόμοι 1,2,3 Αθήνα 1995
- Παπάς, Α., Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αθήνα 1998
- Παρασκευόπουλος, Ι., 1987. Εξελικτική Ψυχολογία. Τόμοι Ι & ΙΙ. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., 1987. Ατομικές Διαφορές. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πατσάλης, Χ. & Καραμπατζάκη, Ζ., 2016. Εμπειρική διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ζήτημα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Εισήγηση στο 1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ «Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον», 4-6 Μαρτίου 2016. Αθήνα.
- Πεντέρη Ε.– Πετρόγιαννης Κ., 2009. Η μετάβαση των παιδιών ρομικής καταγωγής στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών και τσιγγάνων μητέρων για την κοινωνική και γνωστική λειτουργικότητά τους. Παιδαγωγικός Λόγος, 15 (1), 91-104.
- Πετρουλάκης, Ν., 1993. Ψυχολογία της Προσαρμογής. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Piaget, J., 1979. Προβλήματα Γενετικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Υποδομή.
- Πόρποδας, Κ., 1997. Δυσλεξία. Αθήνα: Εκδόσεις Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ., 1990. Ανάγνωση και γραφή στα πεντέμισι ή εξίμισι χρόνια; Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχ. 12.

- Πόρποδας, Κ., 1989α. Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και φωνημική ενημερότητα. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 19-21 Μαΐου 1989.
- Πυργιωτάκης, Ι., 1986. Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ράπτης, Π., 1993. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων (1880-1992). Σχολείο και Ζωή, τεύχ. 7-8-9, σ. 264-274.
- Σακκάς, Δ., 1986. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του διοικητικού προσωπικού των σχολείων. Περιοδικό, Τα Εκπαιδευτικά, τεύχ. 5.
- Σακελλαρίου, Μ., 2016. Ομαλή μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Σβολόπουλος, Κ., 1992. Η Ελληνική Εξωτερική Πολιτική 1900-1945. Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της «Εστίας».
- Σγουρομάλλη-Αντωνιάδου, Ι., 1988. Γιατί το παιδί των 5,5 χρόνων δεν πρέπει να αρχίζει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ανοιχτό Σχολείο, τεύχ. 17.
- Schaffer, R., Γιαννίτσας, Ν., Δ., Γαλανάκη, Ε., Παρασκευόπουλος, Ι., Ν., 1996. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδηροπούλου, Γ., Δημητριάδη Σ. & Ράλλη, Α., 2011. Η μετάβαση του μικρού παιδιού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Παιδαγωγικός Λόγος, 1, 63-83.
- Σουμέλης, Κ., 1996. Σχολική αποτυχία: Προβληματική και γενική επισκόπηση. Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συμποσίου για τη Σχολική Αποτυχία. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Stones, E, 1978. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία. Μετάφραση Δανασσή – Αφεντάκη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Stoppard, M., 1991. Γνωρίστε το Παιδί σας. Αθήνα: Εκδόσεις Μίνωας.
- Strebel, G., 1992. Κριτήριο σχολικής ωριμότητας. Εισαγωγή, Μετάφραση, Στάθμιση: Δ. Ζάχαρης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων, 1997. Κώδικες Δεοντολογίας για τους Ψυχολόγους στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Σειρά Ντοκουμέντων, αρ. 1., σελ. 13 – 33. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σώκου-Μπάδα, Κ., Παντελάκης, Σ., Παπαθεοφίλου, Ρ., Δοξιάδης, Σ., 1988. Σχολική Επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες. Μέρος Α: Μεθοδολογία της έρευνας και σχέση της σχολικής επίδοσης με κοινωνικούς παράγοντες. Ψυχολογικά Θέματα, τόμος 1, τεύχ. 2, Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων.

- Σωτηρίου, Α., Ζαφειροπούλου, Μ., 2002. Αλλαγές στην αυτοαντίληψη των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Περιοδικό Ψυχολογία, υπό δημοσίευση.
- Τσακρής, Π., 1971. Η Ευφυΐα των Ελληνοπαίδων της Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα.
- Τζώρτζη, Α., 1999. Ψυχοκινητική αγωγή και νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχ. 9 (Μάιος – Ιούνιος), σελ. 134 – 137.
- Τομπαΐδης, Δ., 1982. Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τριλιανός, Α., 1991. Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. Τόμοι 1, 2. Αθήνα, Εκδόσεις Στολίδη.
- Τσιπλητάρης, Α., 2000. Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Τσουκαλάς, Κ., 1977. Εξάρτηση και αναπαραγωγή – Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα. Τίτλ. Πρωτ. Dependance et reproduction. Le role social dew appareils scolaires en Grece, Paris, 1975 (μτφρ. Ι. Πετροπούλου/Κ.Τσουκαλάς)
- Turner, P., J., Γαλανάκη, Ε., Γιαννίτσας, Ν., Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Ν., 1998. Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Β' Έκδοση. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1995. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1990. Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Φλουρής, Γ., 1995. «Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων» στο Καζαμίας, Α και Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) (1968), Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Ρέθυμνο.
- Φλουρής, Γ., 1989. Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλωράτου, Μ., 1998. Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Τέταρτη Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Fontana, D., 1994. Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη. Μετάφραση: Μαρίνα Λώμη. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

- Φραγκιαδάκη, Γλ., Ράπτη, Π., 2009. Γνωρίζοντας . . . το καινούργιο μας σχολείο. Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 69, 36-40.
- Φράγκος, Χ., 1994. Ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α., 1987. Γλώσσα και Ιδεολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α., 1985. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α., 1977. Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι. Αθήνα.
- Φρειδερίκου, Α., Φολέρου-Τσερούλη, Φ., 1991. Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Υψιλον.
- Χαραμής, Π, κ.α.λ., 1998. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχ. 47.
- Χαρίτος, Χ., 1996. Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του. Αθήνα.
- Χαρίτου-Φατούρου, Μ., 1992. Σημειώσεις Σχολική Ψυχολογία και Συμβουλευτική. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Χριστιάς, Ι., 1970. Η σχολική ωριμότης ως ψυχολογικόν και παιδαγωγικόν πρόβλημα. Σχολείο και Ζωή, τεύχ. 2, σελ. 49 – 57.
- White, S. White-Notkin, B., 1981. Η παιδική ηλικία. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abramson, L., Seligman, M. and Teasdale, J. (1978), «Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation», *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Ainscow, M. (1998), «Would it Work in Theory? Arguments for Practitioner Research and Theorising in the Special Needs Field», in C. Clark, A. Dyson and A. Millward (Eds.), *Theorising Special Education*. Routledge, London.
- Ainscow, M., 1984. Early Learning Skills Analysis. John Willey & Sons.
- Ainscow, M., 1988. Encouraging Classroom Success. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M., 1991. Effective School For All. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M., Tweddle, D., 1983. Preventing Classroom Failure. An Objectives Approach. John Willey & Sons.
- Ajzen, I. (1987), «Attitudes, Traits and Actions: Dispositional Prediction of Behaviour in Personality and Social Psychology», in L. Berkowitz (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*. California: Academic Press.
- Ajzen, I. (1991b), «The Theory of Planned Behaviour», *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (1996), «The Directive Influence of Attitudes on Behaviour», in P. Gollwitzer and J. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behaviour*. New York: Guilford Press.
- Ajzen, I. (1991a), *Attitudes, Personality, and Behaviour*. Buckingham: Open University Press.
- Ajzen, I. and Fishbein, M. (1980), *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. U.S.A.: Prentice-Hall, Inc.
- Ajzen, I. and Madden, T. (1986), «Prediction of Goal-Directed Behaviour: Attitudes, Intentions, and Perceived Behavioural Control», *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Algozzine, B. (1977), «The Emotionally Disturbed Child: Disturbed or Disturbing?»,
- Aoki, C. and Siekevitz, R., 1988. Plasticity in brain development. Scientific American, December, 56-64.

- Atkinson, J. (1957), «Motivational Determinants of Risk-Taking Behaviour», *Psychological Review*, 64 (6), 359-372. Averill, J. (1983), «Studies on Anger and Aggression», *American Psychologist*, 38,
- Bandura, A. (1977), «Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change»,
- Bandura, A. (1982), «Self-Efficacy Mechanism in Human Agency», *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. N. Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993), «Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning», *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. N. York: W.H. Freeman
- Baron A. Robert, Branscombe R. Nyla, Byrne Donn (2013). *Κοινωνική ψυχολογία*, Επιμ. Α. Γιώτσα. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Batra, N., and Lilford, R.J., 1996. Not clients, not consumers and definitely not maternants. *European Journal of Obstetrics, Gynaecology and Reproductive Biology*, 64, pp.197-199.
- Bdancourt, H. (1990), «An Attribution-Empathy Model of Helping Behaviour: Behavioural intentions and Judgements of Help-giving», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(3), 573-591.
- Beck, K. and Davis, C. (1980), «Predicting Smoking Intentions and Behaviours from Attitudes, Normative Beliefs, and Emotional Arousal», *Social Behaviour and Personality*, 8(2), 185-192.
- Belson, W. A., 1986. *Validity in Survey Research*. Aldershot, Gower Publishing Co.
- Bentler, P. M. and Speckart, G. (1979), «Models of Attitude-Behaviour Relations», *Psychological Review*, 86(5), 452-464.
- Bernstein, B., 1970. Education can not compensate for Society. *Report on New Society*, Feb. 26th, p. 344 – 347.
- Bickman, L. and Kamzan, M. (1973), «The Effect of Race and Need on Helping Behaviour», *The Journal of Social Psychology*, 89, 73-77.
- Blalock, H., Jr., 1979. *Social Statistics*. Auckland: Mc Graw-Hill.
- Blatchford, P., Battle, S., and Mays, J., 1982. *The First Transition: Home to Pre-school*. Windsor: N.F.E.R./Nelson.
- Borg, W. and Gall, M. (1989), *Educational Research: An introduction*. N. York: Longman. Brophy, J. (1985), «Teachers' Expectations, Motives and Goals for Working with Problem Students», in C. Ames (Eds.), *Research on Motivation*

- in Education. Vol. 2, Academic Press, U.S.A. Brophy, J. and McCaslin, M. (1992), «Teachers' Reports of How They Perceive and Cope with Problem Students», *The Elementary School Journal*, 93(1), 3-68. Brophy, J. and Rohrkemper, M. (1981), «The Influence of Problem Ownership on Teachers' Perceptions of and Strategies for Coping With Problem Students», *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 295-311.
- Bradley, H., Conner, C., Southworth, G., 1994. Developing Teachers Developing Schools. David Fulton Publishers.
 - Campbell, S. M., 1985. Entry age as a factor in academic failure. American Association of School Administration Pallas, TX, March, pp. 8-11. ERIC, E.D., pp. 256-495.
 - Chapple, J., 1999. The rising caesarean rate is a public health issue. In The rising caesarean rate – A public health issue (p.3). Proceedings of a conference held on 23 November at The Royal College of Obstetricians and Gynaecologists. London: Profile Productions.
 - Chazan, M., Laing, A. and Davies. D. (1994), *Emotional and Behavioural Difficulties in Middle Childhood*. London: The Palmer Press.
 - Clark, C. and Peterson, P. (1986), «Teachers' Thought Processes», in M. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. N. York: McMillan.
 - Clark, M. (1997), «Teacher Response to Learning Disability: A Test of Attributional Principles», *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 69-79.
 - Cohen, D., Stern, V with N. Balaban, 1983. Observing and Recording the Behavior of Young Children. New York, Teachers College Press.
 - Cohen, L., and Manion, L., 1989. Research Methods in Education. 3rd edition. London, Routledge.
 - Coleman, J.S. et al., 1966. Equality of Education Opportunity. Washington D.C., Government Printing Office.
 - Coleman, M. and Gilliam, J. (1983), «Disturbing Behaviours in the Classroom: A Survey of Teachers Attitudes», *Journal of Special Education*, 17, 121-129.
 - Company.
 - Cooper, P. (1996), «Giving it a Name: The Value of Descriptive Categories in Educational Approaches to Emotional and Behavioural Difficulties», *Support for Learning*, 11(4), 146-150.
 - Crnic, K. and Lamberty, G., 1994. Reconsidering school readiness: conceptual and applied perspectives. Early Education and Development, Vol. 5, Num.2.

- Croll, P. and Moses, D. (1985), *Owe in Five: Assessment and Incidence of Special Educational Needs*. London: Routledge.
- Curtis, A., 1989. *A Curriculum for the Pre-school Child*. Windsor: NFER-NELSON.
- Davis, B. G., Trimble, C. S., and Vincent, D. R., 1980. Does age of entrance affect school achievement? *Elementary School Journal*, 80, pp. 133 – 143.
- Dawson, R. (1987), «What Concerns Teachers About Their Pupils», in J. Hastings and J. Schwieso (Eds.), *New Directions in Educational Psychology*. London: Falmer Press.
- Deasey, D., 1978. Friedrich Froebel and the Kindergarten. Chapter 2 in Deasey's (1978) Ed. "Education under Six". London: Croomhelm.
- Delamont, S., 1990. *Sex Roles and the School*. London: Routledge.
- Dembo, M. and Gibson, S. (1985), «Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement», *Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- Department of Health, 1997. *NHS maternity statistics, England 1989-90 to 1994-5*. London, DH Statistical Bulletin.
- Doll, J. and Ajzen, I. (1992), «Accessibility and Stability of Predictors in the Theory of Planned Behaviour», *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(5), 754-765.
- Draper, N. and Smith, H. (1981), *Applied Regression Analysis*. U.S.A.: John Wiley and Sons, Inc.
- Eccles, J. and Wigfield, A. (1985), «Teacher Expectations and Student Motivation», in J. B. Dusek (Eds.), *Teacher Expectancies*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Education», *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. Ashton, P. (1985), «Motivation and the Teachers' Sense of Efficacy», in C. Ames (Eds.),
- Educational Research Service, 1986. Kindergarten programs and practices in public schools. *Principal* (May issue).
- Egertson, H.A., 1987. Recapturing kindergarten for 5-year olds. *Education Week*, 6, 34, pp. 28, 19.
- Egertson, H.A., 1997. The Shifting kindergarten curriculum. *Educational Resources Information Center (ERIC)*.
- Eiser, R. (1986), *Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elkind, D., 1970. The case for academic preschool: Fact or fiction. *Young Children*, 25, 180-188.

- Elkind, D., 1986. Formal education and early childhood education: An essential difference. Phi Delta Kappan, 67, 9. May issue pp. 631- 636.
- Fabian, H. & Dunlop, A.W. (Eds), 2002. Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education. London and New York: Routledge Falmer.
- Fabian, H., 2002, Children starting school. A guide to successful transition and transfers for teachers and assistants, London, David Fulton Publishers.
 - Fiske, S. (1981), «Social Cognition and Affect», in J. Harvey (Eds.), Cognition, Social Behaviour and the Environment. N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Fiske, S. and Taylor, S. (1984), Social Cognition. N. York: Random House.
 - Flanagan, C., 1995. Psychology. GCSE Level. Letts Publications.
 - Fodor, JP., 1983. The Modularity of Mind. Cambridge: Mass – MITT Press.
 - Froebel Blockplay Research Group, 1992. Exploring Learning. Young Children and Blockplay. London: Chapman.
 - Gage, N. and Berliner, D. (1992), Educational Psychology. U.S.A.: Houghton Mifflin Company.
 - Galloway, D. (1985), Schools, Pupils and Special Educational Needs. London: Croom Helm.
 - Gardner, H., 1978. The Mind's New Science. New York: Basic Books.
 - Gardner, H., 1983. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York Books.
 - Gesell Institute, 1987. The Gesell Institute responds. Young Children, 42, pp. 7-8.
 - Gesell, A., 1940. The First Five Years of Life. New York: Harper and Brothers.
 - Gesell, A., and Amatruda, C.S., 1947. Developmental Diagnosis (2nd ed.). New York: Hoeber.
 - Ginsburg, H., 1972. The Myth of the Deprived Child. New Jersey: Prentice Hall.
 - Gnezda, M. T. and Bolig, R., 1989. A National Survey of Public School Testing of Prekindergarten and Kindergarten Children. Paper Commissioned by the National Forum on the Future of Children and Their Families of the National Academy of Sciences, and the National Association of State Boards of Education.
 - Good, T and Brophy, I., 1973. Looking in Classrooms. New York, Harper and Row.

- Graham, S. (1984), «Teacher Feelings and Student Thoughts: An Attributional Approach to Affect in the Classroom», *Elementary School Journal*, 85(1), 91-104.
- Graham, S. and Weiner, B. (1986), «From an Attributional Theory of Emotion to Developmental Psychology: A Round-Trip Ticket?», *Social Cognition*, 4(2), 152-179.
- Graham, W.J., Hundley, V., McCheyne, A.L., Hall, M.H., Gurney, E. and Milne, J., 1999. An investigation of women's involvement in the decision to deliver by caesarian section. *British Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 106, pp. 213-220.
- Griebel, W. & Niesel, R., 2002. Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers, in H. Fabian, A.-W. Dunlop (eds), *Transitions in the early years*, London and New York, Routledge Falmer, 64-75.
- Griebel, W. & Niesel, R., 2004. *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim.
- Hammersley, M., 1987. Some notes on the terms «validity» and «reliability». *British Educational Research Journal*, 13, pp. 73-81.
- Heider, F. (1958), *The Psychology of Interpersonal Relations*. N. York: Wiley.
- Helton, G. and Oakland, T. (1977), «Teachers' Attitudinal Responses to Differing Characteristics of Elementary School Students», *Journal of Educational Psychology*, 69(3), 261-265.
- Hewstone, M. (1996), *Causal Attribution: From Cognitive to Collective Beliefs*. Oxford: Blackwell.
- Hilderbrand, V., 1990. *Introduction to Early Childhood Education*. 6th Edition. Southeast Oakland Vocational Technical Center.
- Hillan, E., 1999. Postponing problems: The postnatal ward and after. In *The rising caesarian rate – A public health issue (p.7)*. *Proceedings of a conference held on 23 November at The Royal College of Obstetricians and Gynaecologists*. London: Profile Productions.
- Hinkle, D.E., Wiersma, W., & Jurs, S.G., 1994. *Applied Statistics for the behavioral sciences*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Howell, D. (1997), *Statistical Methods for Psychology*. U.S.A.: Duxbury Press.
- Hughes, J., Barker, D., Kemenoff, S. and Hart, M. (1993), «Problem Ownership, Causal Attributions and Self-Efficacy as Predictors of Teachers' Referral Decisions», *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(4), 369-384.

- Hutt, S.J., Tyler, S., Hutt, C., and Christopherson, H., 1989. Play, Exploration and Learning. A Natural History of the Pre-school. London: Routledge.
- Ilg, F. L., Ames, L. B., Haines, J., and Gillespie, C., 1978. School Readiness. New York: Harper and Row.
- Jones, E. and Davis, K. (1965), «From Acts to Dispositions: The Attribution Process in Person Perception», in B. Weiner (1992) (Eds.), Human Motivation. London: Sage Publication.
- Journal of Abnormal Child Psychology. 5(2). 205-211. Ashton, P. (1984), «Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher
- Juvonen, J. (1992), «Negative Peer Reactions from the Perspective of the Reactor», Journal of Educational Psychology, 84(3), 314-321.
- Kagan, D. (1992), «Implications of Research on Teacher Belief», Educational Psychologist, 27(1), 65-90.
- Kagan, S. L., 1990. Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. Phi Delta Kappan, 72, pp. 272 – 279.
- Kamii, C., 1982. Number in Preschool and Kindergarten. Washington, DC: NAEYC.
- Karasawa, K. (1995), «An Attributional Analysis of Reactions to Negative Emotions», Personality and Social Psychology Bulletin, 21 (5), 456-467.
- Karstadt, L. and Medd, J., 2000. Promoting child health. In Drury R., Miller, L., Cambell, R., Eds. “Looking at Early Year’s Education and Care”. Chapter 9. London, Fulton.
- Katz, L., J.D. Raths, and R.T. Torres, 1987. A Place Called Kindergarten. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Kauffman, J., Wong, K., Lloyd, J., Hung, L. and Pullen, P. (1991), «What Puts Pupils at Risk? An Analysis of Classroom Teachers' Judgements of Pupils' Behaviour», Remedial and Special Education, 12(5), 7-16.
- Kaufman, A.S., and N.L. Kaufman, 1972. Test built from Piaget’s and Gesell’s tasks as predictors of first-grade achievement. Child Development, 43, pp. 521 - 535.
- Kaufman, N. L., 1985. Review of the Gesell Preschool Test. In J.V. Mitchell (Ed.), “The Ninth Mental Measurement Yearbook” Vol. 1. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.
- Kelley, H. (1973), «The Processes of Causal Attribution», American Psychologists, 28, 107-128.
- Kerry, T. and J. Tollitt, 1990. Teaching Infants. Oxford, Basil Blackwell.

- Kienig, A., 2002. «The importance of social adjustment for future success», in: Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (eds), (2002), Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education, London, New York, Routledge Falmer, 23-37.
- Kopp, C., 1982. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. Developmental Psychology, 18, pp. 199-214.
- Ladd, G.W. and Price, J.M., 1987. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. Child Development, 58, pp.1168-1189.
- Laing, A. and Chazan, M. (1987), Teachers' Strategies in Coping with Behaviour Difficulties in First Year Junior School Children. Department of Education, University College of Swansea.
- Langer, P., Kalk, J.M., and Searls, D.T., 1984. Age of admission and trends in achievement: A comparison of blacks and Caucasians. American Educational Research Journal, 21, 61-78.
- Lee, C., 1991. The Growth and Development of Children. London and New York: Longman.
- Lehman, R. S., 1991. Statistics and Research Design in the Behavioral Sciences. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Liebschner, J., 1991. Froebel's Greatest Contributions to Educational Thinking. Chapter 9 in Liebschner's (1991) Ed. "A child's work: Freedom and Guidance in Froebel's Educational Theory and Practice". Cambridge: Lutterworth.
- Liska, A. (1984), «A Critical Examination of the Causal Structure of the Fishbein/Ajzen Attitude-Behaviour Model», Social Psychology Quarterly, 47(1), 61-74.
- Livesey, D. (1992), An Application of the Theory of Reasoned Action for Related Attitude, Social Support and Behavioural Intention in an EFL setting. Paper presented in California, March 1992.
- Maccoby, E., 1978. The Development of Sex Differences. Stanford, Stanford University Press.
- Makins, Virginia, 1997. Not Just a Nursery...Multi-agency Early Years Centres in Action. National Children's Bureau.
- Margettes, K (2002): Planning transition programs, In H. Fabian & A.W. Dunlop (Ed): Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education. London and New York: Routledge Falmer, 111-122.

- Marsh, H. W., Craven, R., Debus, R., 1991. Self-Concepts of Young Children 5 to 8 Years of Age: Measurement and Multidimensional Structure. Journal of Educational Psychology, 83 (3), pp.377-392.
- Maselli, M. and Altrocchi, J. (1969), «Attribution of Intent», Psychological Bulletin, 71(6), 445-454.
- Maxwell, W. (1987), «Teachers' Attitudes Towards Disruptive Behaviour in Secondary Schools», Educational Review, 39(3), 203-216.
- McCormick, J. and Solman, R. (1992), «Teachers' Attributions of Responsibility for Occupational Stress and Satisfaction: An Organisational Perspective», Educational Studies, 18(2), 201-222.
- McManus, M. (1995), Troublesome Behaviour in the Classroom: Meeting Individual Needs. London: Routledge.
- Medway, F. (1979), «Causal Attributions for School-Related Problems: Teacher Perceptions and Teacher Feedback», Journal of Educational Psychology, 71(6), 809-818.
- Meisels, S., 1988. Developmental screening in early childhood: the interaction of research and social policy. Annual Review of Public Health, 9, pp.527-550.
- Miller, A. (1995), «Teachers' Attributions of Causality, Control and Responsibility in Respect of Difficult Pupil Behaviour and its Successful Management», Educational Psychology, 15(4), 457-471. Moser, C. and Kalton, G. (1992), Survey Methods in Social Investigation. London: Dartmouth Publishers.
- Miller, W., and Norris, R.C., 1967. Entrance age and school success. Journal of School Psychology, 6, pp. 47-60.
- Moore, R. S., 1985. It depends on your aim. Phi Delta Kappan, 67, pp. 62 – 64.
- Moyer, J., and J. Eisenberg, 1987. The child-centered kindergarten. Childhood Education, 4, 63. April issue pp. 235-242.
- National Association for the Education of Young Children, 1988. N.A.E.Y.C position statement on developmentally appropriate practice in the primary grades, serving 5-through 8-year-olds. Young Children, 43, pp. 64 - 84.
- National Association for the Education of Young Children, 1990. N.A.E.Y.C position statement on school readiness. Young Children. 46, pp. 1 – 23.
- Nespor, J. (1987), «The Role of Beliefs in the Practice of Teaching», Journal of Curriculum Studies, 19(4), 317-328.

- Norwich, B. (1994), «Predicting Girls' Learning Behaviours in Secondary School Mathematics Lessons from Motivational and Learning Environment Factors», *Educational Psychology*, 14(3), 291-306.
- Norwich, B. and Daniels, H. (1997), «Teacher Support Teams for Special Educational Needs in Primary Schools: evaluating a teacher-focused support scheme», *Educational Studies*, 23(1), 5-24.
- Norwich, B. and Rovoli, I. (1993), «Affective Factors and Learning Behaviour in Secondary School Mathematics and English Lessons for Average and Low Attainers», *British Journal of Educational Psychology*, 63, 308-321.
- Okon, W. and B. Wilgocka-Okon, 1973. The School Readiness Project. Paris: UNESCO.
- Oppenheim, A.N., 1992. Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement. London, Pinter Publishers.
- Pajares, F. (1997), «Current Directions in Self-Efficacy Research», in M. Maehr and P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*. London: JAI Press.
- Parker, D., Manstead, A. and Stradling, S. (1995), «Extending the Theory of Planned Behaviour: The Role of Personal Norm», *British Journal of Social Psychology*, 34, 127-137.
- Parsons, C., 1985. Let Children Start School When They Are Ready? Phi Delta Kappan, 67, pp. 61 – 62.
- Piaget, J., 1950. The Psychology of Intelligence. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piliavin, I., Piliavin, J. and Rodin, J. (1975), «Costs, Diffusion and the Stigmatised Victim», *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 429-438.
- Piliavin, I., Rodin, J. and Piliavin, J. (1969), «Good Samaritanism: An Underground Phenomenon?», *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(4), 289-299.
- Pintrich, P. (1990), «Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education», in W. Houston, (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: McMillan Publishing Company.
- Podell, D. and Soodak, L. (1993), «Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals», *Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253.
- Provenzo et al., 1983. The Complete Block Book. University Press.
- Rennie John, 1996. Working With Parents. In Gillian Pugh Eds. (1996) «Contemporary Issues in the Early Years. Working Collaboratively for Children» (2nd edition). National Children's Bureau.

- Rennie, J., 1999. Caesarian section: The impact of neonatal and infant health. In The rising ceasarean rate – A public health issue (p.7-8). Proceedings of a conference held on 23 November at The Royal College of Obstetricians and Gynaecologists. London, Profile Productions.
- Research on Motivation in Education. Vol. 2. U.S.A.: Academic Press. Ashton, P. et al (1982), Measurement Problems in the Study of Teachers' Sense of Efficacy. Paper presented in Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Rohrkemper, M. and Brophy, J. (1983), «Teachers' Thinking About Problem Students», in J. Levine and M. Wang (Eds.), Teacher and Student Perceptions: Implications for Learning. N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rosenbaum, R. M. (1972), «A Dimensional Analysis of the Perceived Causes of Success and Failure», unpublished dissertation in R. Barnes and W. Ickes (1979), «Effects of the Perceived Intentionality and Stability of Another's Dependency on Helping Behaviour», Personality and Social Psychology Bulletin, 5(3), 367-372.
- Rosenberg, K.M., and Daly, H.B., 1993. Foundations of Behavioural Research. A Basic Question Approach. Orlando, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Rotter, J. (1966), «Generalised Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement», Psychological Monographs: General and Applied, 80(1), 1-28.
- Safran, S. and Safran, J. (1984), «Elementary Teachers' Tolerance of Problem Behaviours», The Elementary School Journal, 85(2), 237-243.
- Schwartz, S. (1977), «Normative Influences on Altruism», in L. Berkowitz (Eds.), Advances in Experimental Social Psychology. N. York: Academic Press.
- Shavelson, R. and Stern, P. (1981), «Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions and Behaviour». Review of Educational Research, 51(4). 455-498.
- Shepard, L. A. and M. L. Smith, 1988. Escalating academic demand in kindergarten: counterproductive policies. Elementary School Journal, 89, pp. 135-146.
- Shepard, L. A. and M. L. Smith, 1988. Escalating kindergarten curriculum. American Educator. Summer issue.
- Shepard, L. A., and M. L. Smith, 1986. Synthesis of research on school readiness and kindergarten retention. Educational Leadership, 44, pp. 78 - 86.

- Smith, M. L., and L. A. Shepard, 1987. What doesn't work: Explaining policies of retention in the early grades. Phi Delta Kappan, 69, pp. 129 - 134.
- Smith, M. L., and L. A. Shepard, 1988. Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. American Educational Research Journal, 25, pp. 307 – 333.
- Soodak, L. and Podell. D. (1993), «Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral», The Journal of Special Education. 27(1), 66-81.
- Spodek, B, 1986. Using the Knowledge Base. In “Today's Kindergarten: Exploring the Knowledge Base, Expanding the Curriculum”. Edited by B. Spodek, New York, Teachers College Press.
- Steedman, C., 1990. Childhood, Culture and Class in Britain: Margaret McMillan 1860-1931. London. Virago.
- Taylor, S. (1981), «The Interface of Cognitive and Social Psychology», in J. Harvey (Eds.), Cognition, Social Behaviour and the Environment. N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Thomas, J., and Paranjothy, S., 2001. The National Sentinel caesarean section report. London, RCOG Press.
- Uphoff, J. K. and Gilmore, J., 1986. Pupil age at school entrance – How many are ready for success? Young Children, 41, pp. 11 – 16.
- Ward, B., 1990. ChildCare 3-6 Years. London, Kingfisher Books.
- Weiner, B. (1972), Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1976), «An Attributional Approach for Educational Psychology», in L. Shulman (Eds.), Review of Research in Education. U.S.A.: American Educational Research Association.
- Weiner, B. (1979), «A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences», Journal of Educational Psychology, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1983), «Some Methodological Pitfalls in Attributional Research», Journal of Educational Psychology, 75 (4), 530-543.
- Weiner, B. (1985a), «"Spontaneous" Causal Thinking». Psychological Bulletin, 97(1), 74-84.
- Weiner, B. (1992), Human Motivation. London: Sage Publication.
- Weiner, B. (1995), Judgments of Responsibility: A Foundation for a Theory of Social Conduct. N. York: Guilford Press.

- Weiner, B. and Kukla, A. (1970), «An Attributional Analysis of Achievement Motivation», *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1-20.
- West, J., Hauskin, E.G. and Mary Collins, 1993. Readiness for Kindergarten: Parent and Teacher Beliefs. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Whitehead, A. and Ryba, K. (1995), «New Zealand Teachers' Perceptions of Occupational Stress and Coping Strategies», *New Zealand Journal of Educational Studies*, 30(2), 177-188.
- Willer, B. and Bredekamp, S., 1990. Redefining readiness: An essential requisite for educational reform. *Young Children*, 45, pp. 22 – 24.
- Winkley, L. (1996), *Emotional Problems in Children and Young People*. London-Cassel Wong, P. and Weiner, B. (198 1), «When People Ask "Why" Questions and the Heuristi of Attributional Search», *Journal of Personality and Social Psychohev* 4 650-663. Woolfolk, A. and Hoy, W. (1990), «Prospective Teachers¹ Sense of Efficacy and Belie About Control», *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. Wortman, C. (1976), «Causal Attributions and Personal Control», in J. Harvey, W. Icke and R. Kidd, (Eds.), *New Directions in Attribution Research*. N. Jersey: Lawrenc Erlbaum Associates.
- Wood, C., Powell, S., and Knight, R.C., 1984. Predicting School Readiness: The Validity of Developmental Age. *Journal of Learning Disabilities*, 17, pp. 8 – 11.
- Zill, N., Collins, M., West, J. and Elvie Germino Hausken, 1995. School Readiness and Children's Developmental Status. ERIC/EECE Publications.
- Zill, N., Collins, M., West, J. and Elvie Germino Hausken, 1995. Approaching Kindergarten: A Look at Preschoolers in the United States. National Household Education Survey. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Ames, Louise Bates, 1986. Ready or not. American Educator: the Professional Journal of the American Federation of Teachers. V10, N2, pp.30-33, 48.
- Γεώργας, Δ. (1995), *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τόμ. Α', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΚΩΔΙΚΟΣ
ΑΡΙΘΜΟΣ
ΝΗΠΙΟΥ

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΝΗΠΙΑ: ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΤΑΙ ΑΠΟ
ΤΙΣ/ΤΟΥΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ**

Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ

Σημειώστε την απάντησή σας με Χ στο τετράγωνο που ταιριάζει:

- A1. Είναι παιδί εξωσωματικής γονιμοποίησης ΝΑΙ ΟΧΙ
- A2. Γεννήθηκε με καισαρική ΝΑΙ ΟΧΙ
- A3. Πόσο χρόνο θήλασε κανονικά:
- A4. Μήνες 3 6 9 12 περισσότερο καθόλου
- A5. Ζει με τους δύο γονείς του
- A6. Ζει μόνο με τη μάνα του
- A7. Ζει μόνο με τον πατέρα του
- A8. Ζει με τους παππούδες του
- A9. Ζει με άλλο πρόσωπο
- A10. Πόσα αδέρφια έχει: 1 2 3 περισσότερα
- A11. Μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων:
- Μητέρα: Δημοτικό Γυμνάσιο – Λύκειο ΑΕΙ – ΤΕΙ
- Πατέρας: Δημοτικό Γυμνάσιο – Λύκειο ΑΕΙ – ΤΕΙ
- A12. Πατέρας εργάζεταιΝΑΙ ΟΧΙ
- A13. Μητέρα εργάζεται ΝΑΙ ΟΧΙ
- A14. Επάγγελμα:
- | | Πατέρα | Μητέρα |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|
| Δημόσιος υπάλληλος | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ιδιωτικός υπάλληλος | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ελεύθερος επαγγελματίας

Χειρωνάκτης

Οικιακά

A15. Οι γονείς συνεργάζονται με την νηπιαγωγό

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B. ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΝΗΠΙΟΥ: ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Το παιδί αναπτύσσει και εκδηλώνει τις παρακάτω σχέσεις (θετικές ή αρνητικές) με τη νηπιαγωγό και τα άλλα νήπια:

Θετικές σχέσεις:

B1. Φιλική διάθεση:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B2. Διάθεση για συνεργασία:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B3. Διάθεση για αλληλοβοήθεια:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B4. Συμμετοχική Διάθεση:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B5. Είναι υπάκουο:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B6. Αποδοχή από την ομάδα:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

Αρνητικές Σχέσεις:

B7. Εχθρική Διάθεση:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B8. Επιθετική, Καταστροφική Συμπεριφορά:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B9. Διάθεση για αποφυγή:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B10. Είναι αδιάφορο:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B11. Διάθεση για απόρριψη:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B12. Διάθεση για Απομόνωση:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B13. Είναι Εριστικό:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B14. Είναι Ανήσυχο – Στριφογυρίζει Διαρκώς:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B15. Χυδαιολογεί:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Το παιδί διακρίνεται και εκδηλώνει τα παρακάτω αρνητικά και θετικά συναισθήματα:

Θετικά Συναισθήματα:

B16. Είναι Χαρούμενο:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B17. Νιώθει Ασφάλεια:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B18. Δείχνει Διάθεση για Αλtruισμό, να μοιράζεται:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B19. Δείχνει εμπιστοσύνη στο περιβάλλον:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B20. Είναι επιμελής:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

Αρνητικά Συναισθήματα:

B21. Έχει λυπημένη διάθεση:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B22. Νιώθει φόβο:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B23. Θυμώνει εύκολα:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B24. Είναι πεισματάρικο:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B25. Κλαίει:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B26. Κάνει τον παλικαρά:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B27. Τεμπελιάζει:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

B28. Αδυνατεί να εκτελέσει κάτι:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B29. Κόβει πάνω στη γραμμή με το ψαλίδι:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B30. Κάνει το περίγραμμα σχημάτων:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B31. Αντιγράφει σχήματα – γραμμές:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B32. Κρατάει το μολύβι σωστά:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B33. Συμμετέχει σε δραστηριότητες ζωγραφικής και σχεδίου:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

(Αναδυόμενη ικανότητα γλωσσικής κατάρτησης)

B34. Αναγνωρίζει τα θαμπά χρώματα:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B35. Αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B36. Αναγνωρίζει το όνομα του:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B37. Γράφει το όνομα του σωστά:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B38. Γνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B39. Γνωρίζει τα χρώματα:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

B40. Αναγνωρίζει τα σχήματα

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B41. Συνεχίζει ένα διάγραμμα:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

B42. Κατατάσσει τα αντικείμενα:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

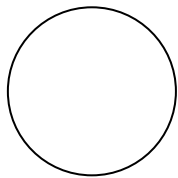
B43. Παίζει με Lego και συναρμολογεί σχήματα μέχρι και τρία κομμάτια:

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ

**Γ. ΔΕΙΓΜΑ ΥΛΙΚΟΥ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΝΑ ΑΝΤΙΓΡΑΨΕΙ ΤΑ ΣΧΗΜΑΤΑ:**

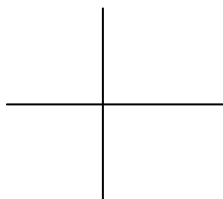
Γ1. ΤΟΝ ΚΥΚΛΟ

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ



Γ2. ΤΟΝ ΣΤΑΥΡΟ

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ



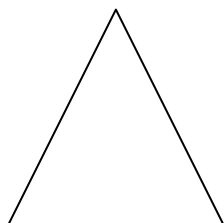
Γ3. ΤΟ ΟΡΘΟΓΩΝΙΟ

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ



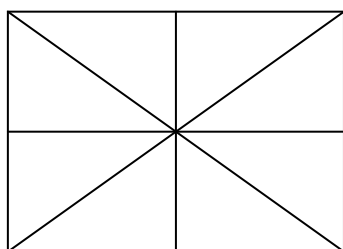
Γ4. ΤΟ ΤΡΙΓΩΝΟ

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ



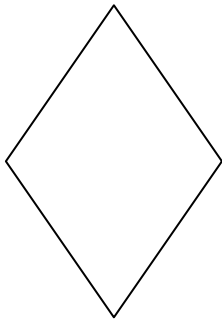
Γ5. ΤΟ ΟΡΘΟΓΩΝΙΟ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΓΩΝΙΟΥΣ

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ



Γ6. ΤΟ ΡΟΜΒΟ

1 Καθόλου 2 Πολύ λίγο 3 Λίγο 4 Πολύ 5 Πάρα πολύ



Παράρτημα II

Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS. Συγκεκριμένα, για το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους νηπιαγωγούς, στο οποίο και πραγματοποιείται μία σύντομη λήψη ιστορικού σχετικά με τα νήπια της τάξης τους, καθώς και για την ανάλυση του φύλλου παρατήρησης των νηπίων, με το οποίο συλλέγονται σημαντικές πληροφορίες σχετικά με βασικές λειτουργίες της ψυχοσωματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής τεχνικές από τη θεωρία στατιστικών αναλύσεων.

Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis)

Η Παραγοντική Ανάλυση είναι μια τεχνική ανάλυσης πολυδιάστατων δεδομένων. Με τον όρο «πολυδιάστατα» εννοούμε δεδομένα που προέρχονται από μετρήσεις σε περισσότερες από μία τυχαίες μεταβλητές X_1, X_2, \dots, X_k . Οι μεταβλητές αυτές συνήθως αφορούν απαντήσεις πάνω σε συναφή ερωτήματα τα οποία χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν καλύτερα μία συμπεριφορά. Σε πολλές περιπτώσεις, όπως και στην περίπτωση της συγκεκριμένης μελέτης, είναι προτιμότερο το φύλλο παρατήρησης να εμπεριέχει πολλές συναφείς διατυπώσεις (statements) οι οποίες αφορούν διαφορετικές εκφάνσεις της κοινωνικής, της συναισθηματικής συμπεριφοράς του νηπίου, της κινητικής, της προαναγνωστικής αλλά και της μαθηματικής του ικανότητας από τις λιγότερες και γενικότερες διατυπώσεις που σχετίζονται με τις συμπεριφορές αυτές.

Στόχος της παραγοντικής ανάλυσης είναι να περιγράψει τις σχέσεις συνδιακύμανσης μεταξύ πολλών μεταβλητών μέσω λίγων καθοριστικών αλλά μη παρατηρούμενων τυχαίων ποσοτήτων που ονομάζονται παράγοντες (factors).

Pearson r.

Στην περίπτωση που απαιτείται ο υπολογισμός της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών τότε χρησιμοποιείται ο στατιστικός δείκτης Pearson r . Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη χρησιμοποίηση του δείκτη r του Pearson είναι:

- Η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών να είναι ευθύγραμμη
- Η κλίμακα μέτρησης και στις δύο μεταβλητές να είναι ισοδιαστημική
- Οι μεταβλητές να ακολουθούν την κανονική κατανομή

Η τρίτη προϋπόθεση δεν είναι απαραίτητη στην περίπτωση που υπάρχουν μεγάλα δείγματα (αριθμός ατόμων >30)

Οι τιμές που μπορεί να πάρει ο δείκτης είναι από -1 έως $+1$. Εάν $r > 0$ έχουμε θετική γραμμική συσχέτιση, το οποίο σημαίνει ότι αυξανόμενης της τιμής της μίας μεταβλητής αυξάνεται και η άλλη. Εάν $r < 0$ έχουμε αρνητική γραμμική συσχέτιση πράγμα που σημαίνει ότι αυξανόμενης της τιμής της μίας μεταβλητής η τιμή της άλλης μειώνεται. Εάν $r = 0$ έχουμε απουσία γραμμικής συσχέτισης.

Όταν ο δείκτης πάρει τιμή -1 καταδεικνύεται μέγιστη αρνητική συσχέτιση. Στην περίπτωση που ο δείκτης r του Pearson πάρει τιμή $+1$ έχουμε μέγιστη θετική συσχέτιση. Στην πραγματικότητα το να πάρει ο δείκτης r του Pearson τις τιμές -1 και $+1$ είναι πολύ σπάνιο. Οι τιμές που συνήθως θεωρούνται ισχυρές είναι οι τιμές $\leq -0,5$ και $\geq +0,5$. Οι τιμές που κυμαίνονται μεταξύ $-0,30$ και $+0,30$ θεωρούνται ότι φέρουν μέτριο βαθμό συσχέτισης, ενώ οι συσχετίσεις που παρουσιάζουν τιμές του r μικρότερες από αυτές θεωρούνται από ασθενείς έως ανύπαρκτες, αναλόγως με τη τιμή του r .

Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσον οι συσχετίσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές, δηλαδή κατά πόσο είναι δυνατό να γενικευθούν και στους αντίστοιχους πληθυσμούς. Ο αντίστοιχος έλεγχος θα διατυπωθεί ως εξής:

Μηδενική υπόθεση: $\rho = 0$ (εάν $\text{sig} > 0.05$)

Εναλλακτική υπόθεση: $\rho \neq 0$ (εάν $\text{sig} < 0.05$)

Παλινδρόμηση

Με την τεχνική της Παλινδρόμησης διερευνούνται οι μεταβολές (Διακύμανση, μεταβλητότητα) της εξαρτημένης μεταβλητής με την βοήθεια των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Το υπόδειγμα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης συνήθως έχει την παρακάτω μορφή :

$$\Psi = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n + e_i$$

Το Ψ συμβολίζει την εξαρτημένη μεταβλητή ενώ το b_0 είναι το σύμβολο για την σταθερά τιμή που λαμβάνει το Ψ όταν η οι τιμές των ανεξάρτητων μεταβλητών είναι ίσες με το 0. Με X συμβολίζονται οι ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ b_1, b_2, \dots, b_n είναι οι συντελεστές του μοντέλου παλινδρόμησης και με e_i συμβολίζουμε το σφάλμα.

Αυτοί οι δείκτες δείχνουν το μέγεθος της μεταβολής στην εξαρτημένη μεταβλητή από μια μοναδιαία μεταβολή μιας ανεξάρτητης μεταβλητής όταν οι άλλες παραμείνουν σταθερές. Το τετράγωνο του συντελεστή συσχέτισης R^2 , το οποίο ονομάζεται συντελεστής προσδιορισμού (r^2 ή R^2) λαμβάνει τιμές μεταξύ του μηδενός και της μονάδας και είναι σημαντικό στατιστικό μέτρο αφού μας δίνει την πληροφορία περί του ποσοστού της ερμηνευόμενης διακύμανσης της εξαρτημένης και συνεπώς και την πληροφορία του αν το μοντέλο της παλινδρόμησης είναι η κατάλληλη μέθοδος για να ερμηνευθεί η συμπεριφορά.

Ανάλυση μεταβλητότητας (Analysis of Variance, ANOVA)

Η ανάλυση της μεταβλητότητας επιτρέπει τη σύγκριση των μέσων τιμών τριών ή περισσότερων ομάδων. Για την εφαρμογή της ANOVA θα πρέπει οι μεταβλητότητες (δηλαδή οι σταθερές αποκλίσεις) των ομάδων που συγκρίνονται να είναι κατά προσέγγιση ίσες μεταξύ τους. Αντίθετα, δεν είναι απαραίτητη η ισότητα του αριθμού των παρατηρήσεων των ομάδων που συγκρίνονται (δηλαδή είναι δυνατόν $n_1 \neq n_2 \neq n_3 \dots \neq n_k$). Αν το πλήθος μεταβλητότητας f με $(k-1) \& (n-k)$ βαθμούς ελευθερίας και για επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$, τότε μπορεί να λεχθεί ότι οι συγκεκριμένες μέσες τιμές διαφέρουν μεταξύ τους σε βαθμό στατιστικά σημαντικό.

Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One Way Analysis of Variances – One Way Anova)

Η μέθοδος αυτή επιτρέπει να συγκρίνουμε μέσους όρους από περισσότερα από δύο δείγματα και αναφέρεται σε σύγκριση των μέσων όρων ομάδων που δημιουργούνται από την επίδραση μιας ανεξάρτητης (κατηγορική μεταβλητή) σε μια εξαρτημένη (συνεχής ποσοτική μεταβλητή). Για παράδειγμα ο έλεγχος της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου (ανεξάρτητη μεταβλητή) στο μισθό (εξαρτημένη μεταβλητή). Αν και οι μέσες τιμές των δειγμάτων είναι πολύ πιθανό να διαφέρουν μεταξύ τους, αυτό δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι και οι μέσες τιμές των αντιστοίχων πληθυσμών διαφέρουν σημαντικά. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης είναι η κανονικότητα και η ισότητα διασποράς των πληθυσμών. Προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων (εναλλακτική υπόθεση) ή ισότητα των μέσων όρων (μηδενική υπόθεση) χρησιμοποιούμε την ανάλυση διακύμανσης (ή διασποράς). Με την ανάλυση αυτή επιτυγχάνουμε δύο ανεξάρτητες εκτιμήσεις της διασποράς. Η μια βασίζεται στη μεταβολή μεταξύ των ομάδων (διαομαδική διασπορά) και υπολογίζεται με τη βοήθεια του αθροίσματος των τετραγώνων των διαφορών των μέσων τιμών των ομάδων από τη συνολική δειγματική μέση τιμή. Η άλλη βασίζεται στη μεταβολή στο εσωτερικό των ομάδων (ενδοομαδική διασπορά) και υπολογίζεται με τη βοήθεια του αθροίσματος των τετραγώνων των διαφορών των τιμών των ατόμων της κάθε ομάδας από τη μέση τιμή της ομάδας. Η πρώτη συνήθως συμβολίζεται S_B (Between groups) και η δεύτερη S_w (Within groups).

Η στατιστική σημαντικότητα του πηλίκου των δύο αυτών εκτιμήσεων της διασποράς ελέγχεται με βάση την κατανομή F του Fisher, όπου $F=S^2_B/S^2_W$. Στα στατιστικά προγράμματα η στατιστική σημαντικότητα του F ελέγχεται με τη σύγκριση του παρατηρούμενου επίπεδου σημαντικότητας (sig – παρατηρούμενη πιθανότητα) με το επιθυμητό επίπεδο σημαντικότητας α . (συνήθως $\alpha =0.05$).

Εάν το sig έχει τιμή μικρότερη από 0,05 (δηλαδή η πιθανότητα απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης ενώ αυτή είναι αληθής είναι μικρότερη από το 5%) τότε απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση περί ισότητας των μέσων όρων και επομένως αποδεχόμεθα την εναλλακτική, σύμφωνα με την οποία τουλάχιστον δύο πληθυσμιακοί μέσοι όροι διαφέρουν μεταξύ τους. Εάν θέλουμε να εξετάσουμε ποιες ακριβώς είναι οι μέσες τιμές που διαφέρουν, γεγονός που δεν εξασφαλίζεται από τον έλεγχο του F, χρησιμοποιούμε τις δοκιμασίες πολλαπλών συγκρίσεων σύμφωνα με τις οποίες συγκρίνονται μεταξύ τους ανά δύο όλες οι μέσες τιμές. Τέλος, εάν το sig έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 τότε δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση περί ισότητας των μέσων όρων.

Ο αντίστοιχος έλεγχος θα διατυπωθεί ως εξής:

Μηδενική υπόθεση: $\mu_1=\mu_2=\mu_3=...$ (εάν $\text{sig}>0.05$)

Εναλλακτική υπόθεση: Τουλάχιστον δύο μέσες τιμές διαφέρουν μεταξύ τους (εάν $\text{sig}<0.05$)

Η ισότητα της διασποράς ελέγχεται με το test Levene στο οποίο μηδενική υπόθεση είναι $\sigma^2_1=\sigma^2_2=\sigma^2_3=...$ και εναλλακτική είναι ότι τουλάχιστον δύο διασπορές διαφέρουν μεταξύ τους.

Προφανώς για να ισχύει η ισότητα των διασπορών θα πρέπει να μην απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, επομένως

το αντίστοιχο sig πρέπει να είναι >0.05

Independent Samples T-TEST (t-Test για ανεξάρτητα δείγματα)

Η διαδικασία αυτή είναι μια ειδική περίπτωση της ONE WAY ANOVA διότι αφορά τη σύγκριση μόνο δύο μέσων όρων. Το κριτήριο ελέγχου είναι το t και ο έλεγχος του στατιστικού κριτηρίου t χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί η επίδραση μιας κατηγορικής ανεξάρτητης μεταβλητής (με δύο μόνο κατηγορίες) σε μια ποσοτική.

Ο αντίστοιχος έλεγχος θα διατυπωθεί ως εξής:

Μηδενική υπόθεση: $\mu_1=\mu_2$ (εάν $\text{sig}>0.05$)

Εναλλακτική υπόθεση: $\mu_1 \neq \mu_2$ (εάν $\text{sig}<0.05$)

Οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της μεθόδου αυτής είναι αυτές που ισχύουν και στην ανάλυση διακύμανσης, δηλαδή η κανονικότητα και η ισότητα διασποράς των πληθυσμών.

Η ισότητα της διασποράς ελέγχεται με το **test Levene**, στο οποίο μηδενική υπόθεση είναι $\sigma^2_1 = \sigma^2_2$ και εναλλακτική είναι ότι $\sigma^2_1 \neq \sigma^2_2$. Προφανώς για να ισχύει η ισότητα των διασπορών θα πρέπει να μην απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, επομένως το αντίστοιχο sig πρέπει να είναι >0.05 .

Έλεγχος Ανεξαρτησίας

Ο έλεγχος του κατά πόσο δύο κατηγορικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες (μηδενική υπόθεση) ή εξαρτημένες (εναλλακτική υπόθεση) δηλαδή παρουσιάζουν συνάφεια μεταξύ τους, γίνεται με το κριτήριο του X^2 . Ο υπολογισμός του κριτηρίου αυτού επιτυγχάνεται με τη βοήθεια του πίνακα διασταύρωσης των συχνοτήτων των δύο μεταβλητών.

Ο αντίστοιχος έλεγχος θα διατυπωθεί ως εξής:

Μηδενική υπόθεση: οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες (αν sig >0.05)

Εναλλακτική υπόθεση: υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών (εάν sig <0.05)

Παράρτημα III

Πίνακας 1

Παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση

Παράγοντες	Συντελ. Cronbach alpha	Ποσοστό (%) διακύμανσης που εξηγείται	Ερωτήσεις που ορίζουν τον παράγοντα και οι φορτίσεις τους
1. Δεξιότητα/Ικανότητα	0,98	31,532	B5. Είναι υπάκουο, ,541 B20. Είναι επιμελής, ,639 B29. Κόβει πάνω στη γραμμή με το ψαλίδι, ,746 B30. Κάνει το περίγραμμα σχημάτων, ,803 B31. Αντιγράφει σχήματα/ γραμμές, ,854 B32. Κρατάει το μολύβι σωστά, ,802 B33. Συμμετέχει σε δραστηριότητες ζωγραφικής σχεδίου, ,795 B34. Αναγνωρίζει τα θαμπά χρώματα, ,795 B35. Αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές, ,792 B36. Αναγνωρίζει το όνομα του, ,882 B37. Γράφει το όνομά του σωστά, ,903 B38. Γνωρίζει τις μέρες της εβδομάδας, ,789 B39. Γνωρίζει τα χρώματα, ,852 B40. Αναγνωρίζει τα σχήματα, ,858 B41. Συνεχίζει ένα διάγραμμα, ,865 B42. Κατατάσσει τα αντικείμενα, ,868 B43. Παίζει με Lego και συναρμολογεί μέχρι και τρία κομμάτια, ,757 B7. Εχθρική διάθεση, ,830 B8. Επιθετική καταστροφική συμπεριφορά, ,770 B13. Είναι εριστικό, ,838
2. Οργή /επιθετικότητα	0,93	15,072	

			B15. Χυδαιολογεί, ,569
			B14. Είναι ανήσυχο στριφογυρίζει διαρκώς, ,577
			B23. Θυμώνει εύκολα, ,832
			B24. Είναι πεισματάρικο, ,832
			B26 Κάνει τον παλικαρά, ,737
			B1. Φιλική διάθεση, ,830
			B2. Διάθεση για συνεργασία, ,740
			B3. Διάθεση για αλληλοβοήθεια, ,665
			B4. Συμμετοχική διάθεση, ,512
			B5. Αποδοχή από την ομάδα, ,522
			B16. Είναι χαρούμενο, ,848
			B17. Νιώθει ασφάλεια, ,527
			B18 Δείχνει διάθεση για αλτρουισμό, να μοιράζεται, ,712
			B19 Δείχνει εμπιστοσύνη στο περιβάλλον, ,593
			B9. Διάθεση για αποφυγή, ,762
			B10. Είναι αδιάφορο, ,826
			B11. Διάθεση για απόρριψη, ,589
			B27. Τεμπελιάζει, ,665
			B28. Αδυνατεί να εκτελέσει κάτι, ,429
Θετικά συναίσθημα/κο ινωνικότητα	0,94	11,551	
Αποφυγή			B12. Διάθεση για απομόνωση, ,497
	0,88	9,949	B21. Έχει λυπημένη διάθεση, ,806
			B22. Νοιώθει φόβο, ,848
			B25. Κλαίει, ,615
Φόβος, λύπη/ απομόνωση	0,79	7,387	

Παράρτημα ΙΙΙ

Ι. Πίνακες περιγραφικής στατιστικής

ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ

Πίνακας 1

Πίνακας συχνοτήτων για το φύλο του δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
ΑΓΟΡΙ	46	45,1	45,1	45,1
ΚΟΡΙΤΣΙ	56	54,9	54,9	100,0
Σύνολο	102	100,0	100,0	

Πίνακας 2

Πίνακας συχνοτήτων για το σχολείο του δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Ηλιούπολη	40	39,2	39,2	39,2
Κηφισιά	23	22,5	22,5	61,8
Μαρούσι	23	22,5	22,5	84,3
Λυκόβρυση	16	15,7	15,7	100,0
Σύνολο	102	100,0	100,0	

Πίνακας 3

Πίνακας συχνοτήτων για την μεταβλητή της εξωσωματικής γονιμοποίησης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
ΟΧΙ	89	87,3	100,0	100,0
Ελλείπουσες τιμές	13	12,7		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 4

Πίνακας συχνοτήτων για την μεταβλητή του τύπου του τοκετού

Γεννήθηκε με καισαρική

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
NAI	27	26,5	28,4	28,4
OXI	68	66,7	71,6	100,0
Total	95	93,1	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	7	6,9		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 5

Πίνακας συχνοτήτων για την μεταβλητή του θηλασμού

Πόσο χρόνο θήλασε κανονικά

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
ΚΑΘΟΛΟΥ	29	28,4	28,4	28,4
3 ΜΗΝΕΣ	41	40,2	40,2	68,6
6 ΜΗΝΕΣ	22	21,6	21,6	90,2
9 ΜΗΝΕΣ	9	8,8	8,8	99,0
ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΧΡΟΝΟ	1	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	100,0	

Πίνακας 6

Πίνακας συχνοτήτων για την μεταβλητή του οικογενειακού περιβάλλοντος

Με ποιους ζει μαζί το παιδί

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
με τους δύο γονείς του	96	94,1	95,0	95,0
μόνο με τη μάνα του	4	3,9	4,0	99,0
μόνο με τον πατέρα του	1	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 7

Πίνακας συχνοτήτων για τον αριθμό των αδελφών

Πόσα αδέρφια έχει

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
,00	15	14,7	14,7	14,7
1,00	67	65,7	65,7	80,4
2,00	15	14,7	14,7	95,1
3,00	4	3,9	3,9	99,0
4,00	1	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	100,0	

Πίνακας 8

Πίνακας συχνοτήτων για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Δημοτικό	6	5,9	6,1	6,1
Γυμνάσιο-Λύκειο	47	46,1	48,0	54,1
ΑΕΙ-ΤΕΙ	45	44,1	45,9	100,0
Σύνολο	98	96,1	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	4	3,9		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 9

Πίνακας συχνοτήτων για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Δημοτικό	6	5,9	6,2	6,2
Γυμνάσιο-Λύκειο	39	38,2	40,2	46,4
ΑΕΙ-ΤΕΙ	52	51,0	53,6	100,0
Σύνολο	97	95,1	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	5	4,9		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 10

Πίνακας συχνότητων για το επάγγελμα του πατέρα

Επάγγελμα πατέρα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Δημόσιος υπάλληλος	28	27,5	28,9	28,9
Ιδιωτικός υπάλληλος	34	33,3	35,1	63,9
Ελεύθερος επαγγελματίας	32	31,4	33,0	96,9
Χειρωνακτής	3	2,9	3,1	100,0
Σύνολο	97	95,1	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	5	4,9		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 11

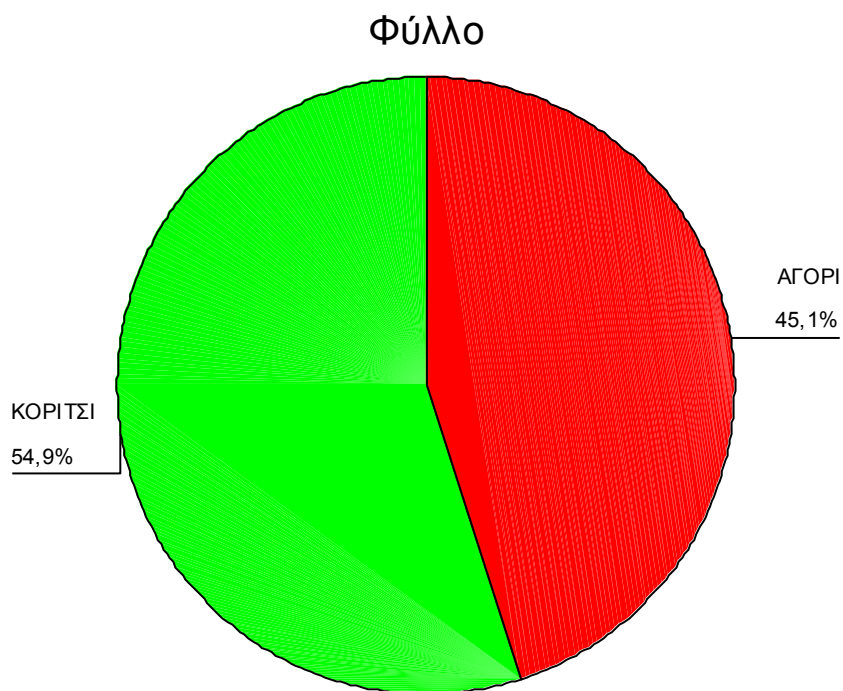
Πίνακας συχνότητων για το επάγγελμα της μητέρας

Επάγγελμα μητέρας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Δημόσιος υπάλληλος	21	20,6	21,0	21,0
Ιδιωτικός υπάλληλος	34	33,3	34,0	55,0
Ελεύθερος επαγγελματίας	14	13,7	14,0	69,0
Χειρωνακτής	2	2,0	2,0	71,0
Οικιακά	29	28,4	29,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Διάγραμμα 1

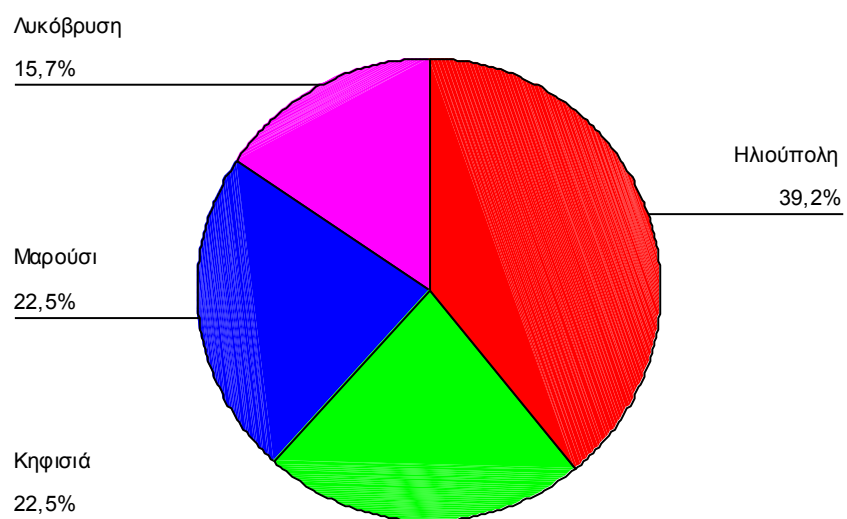
Κυκλικό διάγραμμα για το φύλο του δείγματος



Διάγραμμα 2

Κυκλικό διάγραμμα για το σχολείο του δείγματος

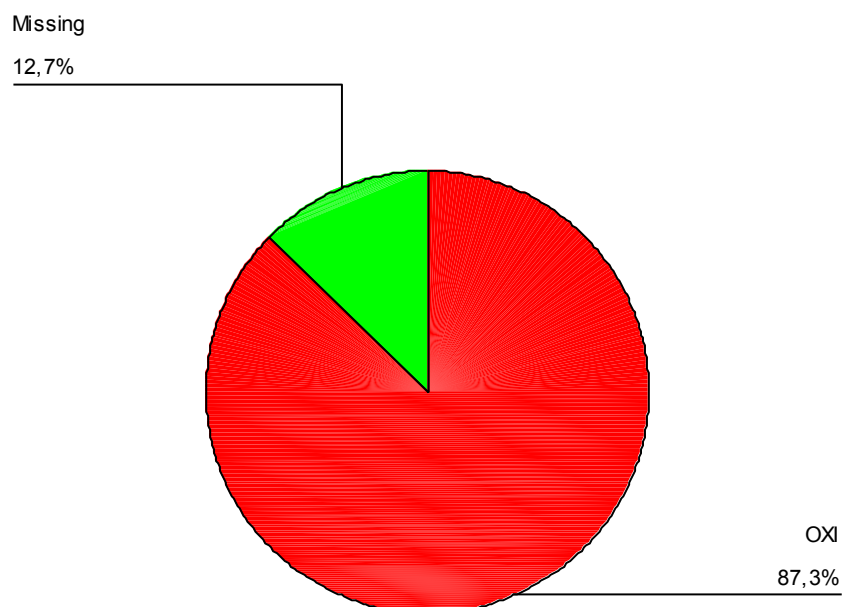
Σχολείο



Διάγραμμα 3

Κυκλικό διάγραμμα για την μεταβλητή της εξωσωματικής γονιμοποίησης

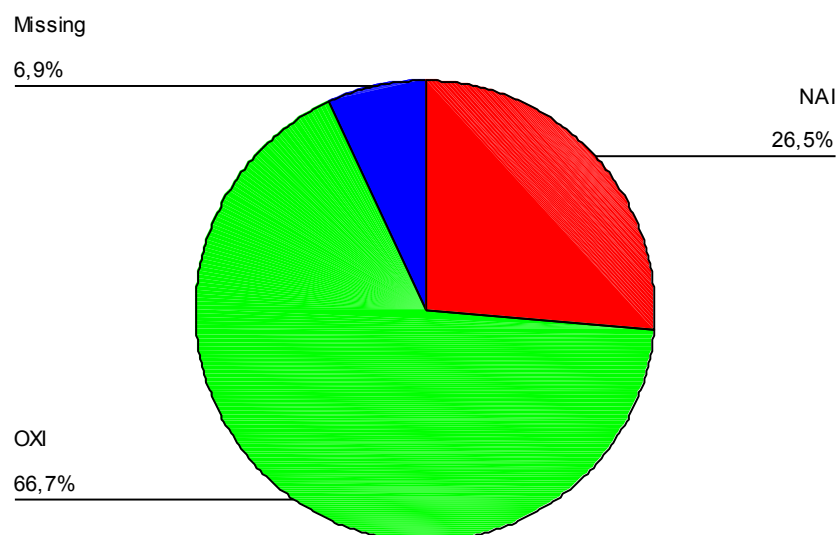
Είναι παιδί εξωσωματικής γονιμοποίησης



Διάγραμμα 4

Κυκλικό διάγραμμα για τον τύπο του τοκετού

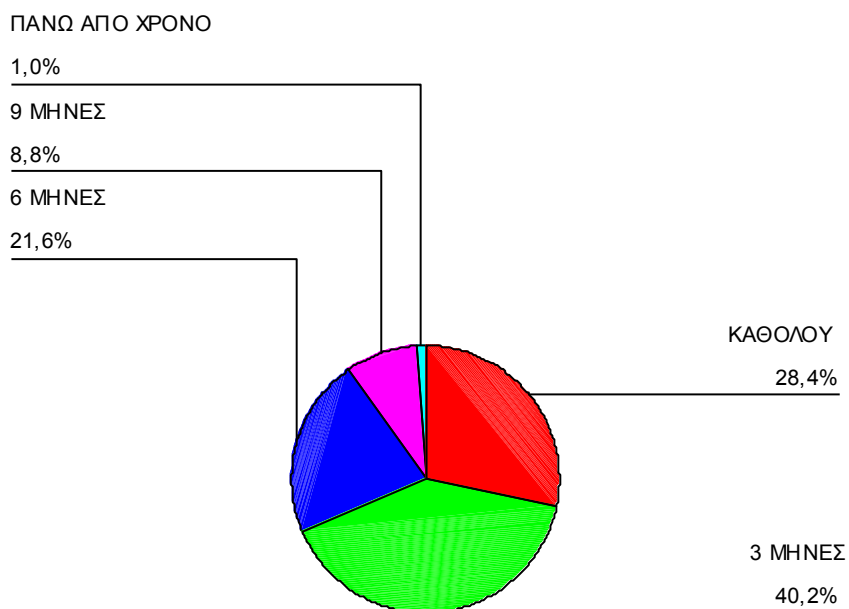
Γενήθηκε με καισαρική



Διάγραμμα 5

Κυκλικό διάγραμμα για τον θηλασμό

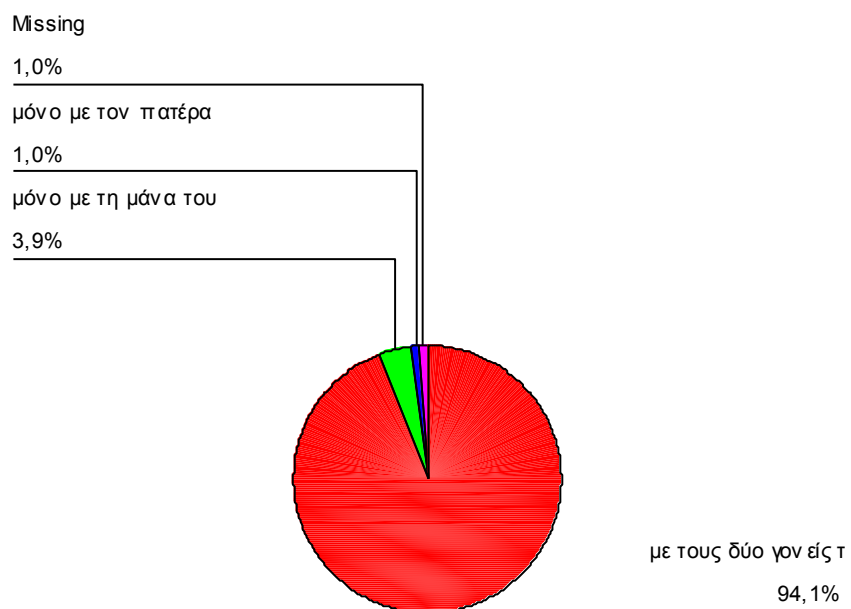
Πόσο χρόνο θήλασε κανονικά



Διάγραμμα 6

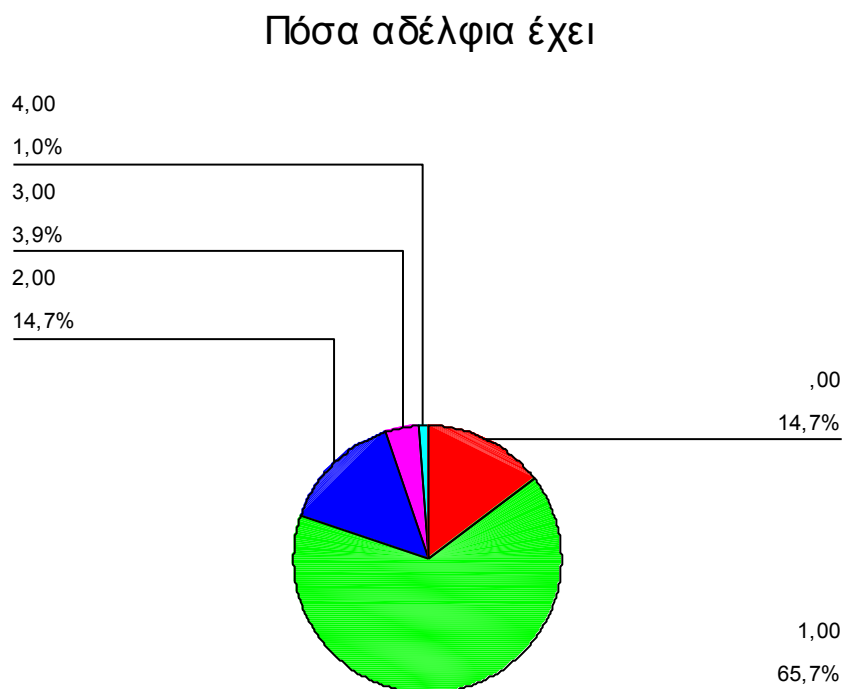
Κυκλικό διάγραμμα για την οικογένεια του παιδιού

Με ποιούς ζει μαζί το παιδί



Διάγραμμα 7

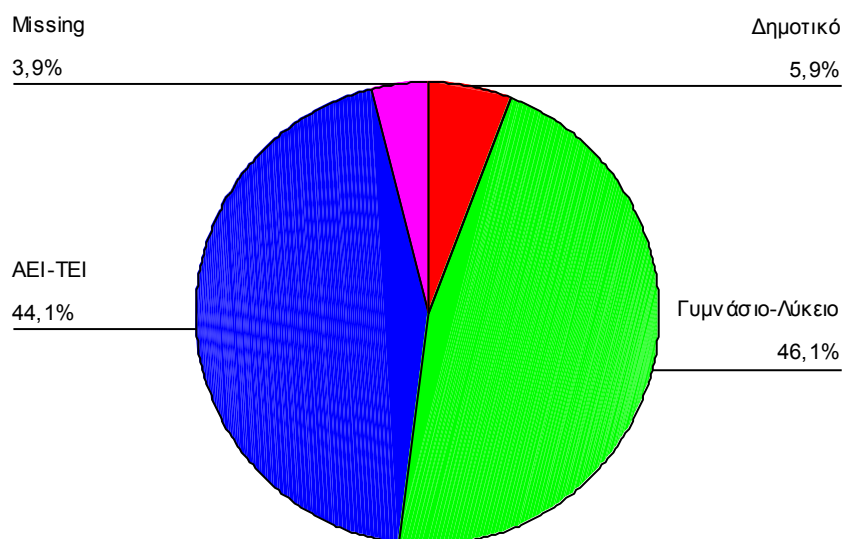
Κυκλικό διάγραμμα για τον αριθμό των αδελφών



Διάγραμμα 8

Κυκλικό διάγραμμα για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

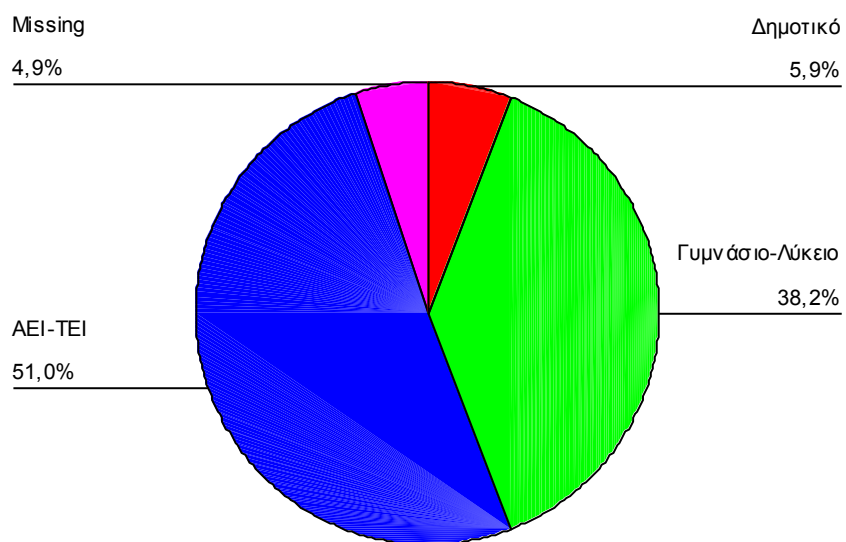
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα



Διάγραμμα 9

Κυκλικό διάγραμμα για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

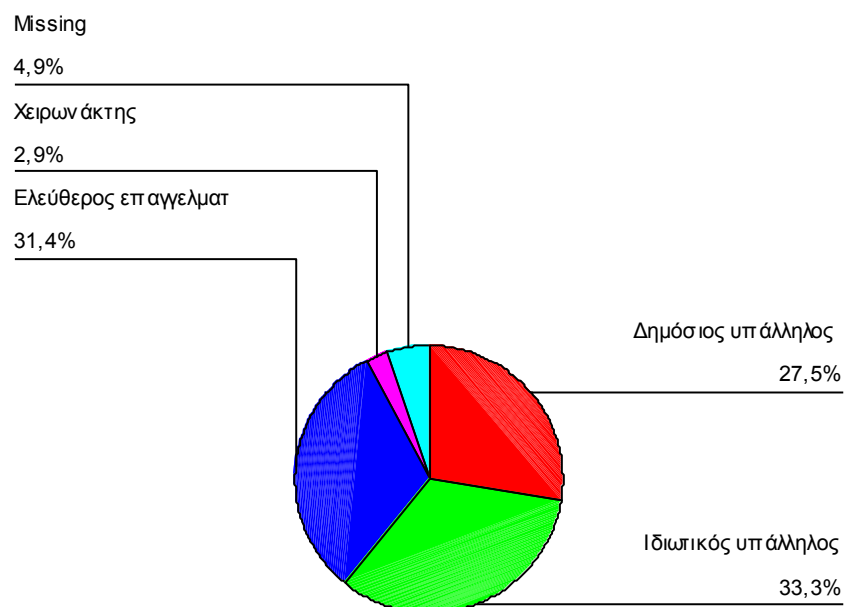
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας



Διάγραμμα 10

Κυκλικό διάγραμμα για το επάγγελμα του πατέρα

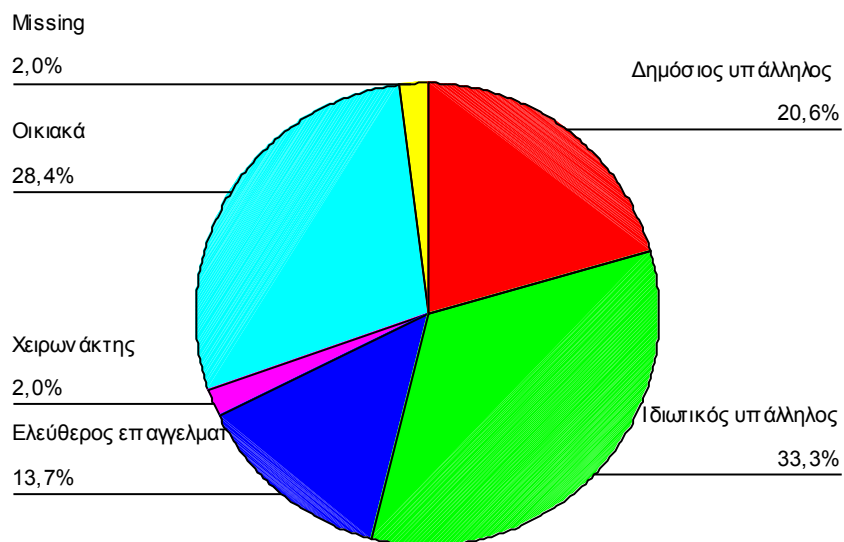
Επάγγελμα πατέρα



Διάγραμμα 11

Κυκλικό διάγραμμα για το επάγγελμα της μητέρας

Επάγγελμα μητέρας



Παράρτημα V

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΦΥΛΛΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Πίνακας 11

Πίνακας συχνότητων για την φιλική διάθεση

Φιλική διάθεση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
Πολύ λίγο	7	6,9	6,9	7,9
Λίγο	28	27,5	27,7	35,6
Πολύ	42	41,2	41,6	77,2
Πάρα πολύ	23	22,5	22,8	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 12

Πίνακας συχνότητων για την διάθεση για συνεργασία

Διάθεση για συνεργασία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Πολύ λίγο	10	9,8	9,9	9,9
Λίγο	27	26,5	26,7	36,6
Πολύ	41	40,2	40,6	77,2
Πάρα πολύ	23	22,5	22,8	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 13

Πίνακας συχνότητων για την διάθεση για αλληλοβοήθεια
Διάθεση για αλληλοβοήθεια

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
Πολύ λίγο	6	5,9	5,9	7,9
Λίγο	30	29,4	29,7	37,6
Πολύ	42	41,2	41,6	79,2
Πάρα πολύ	21	20,6	20,8	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 14

Πίνακας συχνότητων για την συμμετοχική διάθεση

Συμμετοχική Διάθεση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
Πολύ λίγο	11	10,8	10,9	12,9
Λίγο	21	20,6	20,8	33,7
Πολύ	46	45,1	45,5	79,2
Πάρα πολύ	21	20,6	20,8	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 15

Πίνακας συχνότητων για την υπακοή

Είναι υπάκουο

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Πολύ λίγο	6	5,9	5,9	5,9
Λίγο	26	25,5	25,7	31,7
Πολύ	36	35,3	35,6	67,3
Πάρα πολύ	33	32,4	32,7	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 16

Πίνακας συχνοτήτων για την αποδοχή από την ομάδα

Αποδοχή από την ομάδα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	3	2,9	3,0	3,0
Πολύ λίγο	5	4,9	5,0	7,9
Λίγο	23	22,5	22,8	30,7
Πολύ	46	45,1	45,5	76,2
Πάρα πολύ	24	23,5	23,8	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 17

Πίνακας συχνότητων για την εχθρική διάθεση

Εχθρική Διάθεση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	67	65,7	66,3	66,3
Πολύ λίγο	20	19,6	19,8	86,1
Λίγο	12	11,8	11,9	98,0
Πολύ	2	2,0	2,0	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 18

Πίνακας συχνότητων για την επιθετική συμπεριφορά

Επιθετική, Καταστροφική Συμπεριφορά

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	77	75,5	76,2	76,2
Πολύ λίγο	12	11,8	11,9	88,1
Λίγο	9	8,8	8,9	97,0
Πολύ	3	2,9	3,0	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 19

Πίνακας συχνότητων για την διάθεση για αποφυγή

Διάθεση για αποφυγή

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	34	33,3	33,7	33,7
Πολύ λίγο	46	45,1	45,5	79,2
Λίγο	14	13,7	13,9	93,1
Πολύ	7	6,9	6,9	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 20

Πίνακας συχνότητων για την τάση για αδιαφορία

Είναι αδιάφορο

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	54	52,9	53,5	53,5
Πολύ λίγο	29	28,4	28,7	82,2
Λίγο	8	7,8	7,9	90,1
Πολύ	9	8,8	8,9	99,0
Πάρα πολύ	1	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 21

Πίνακας συχνότητων για την διάθεση για απόρριψη

Διάθεση για απόρριψη:

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	66	64,7	65,3	65,3
Πολύ λίγο	21	20,6	20,8	86,1
Λίγο	10	9,8	9,9	96,0
Πολύ	4	3,9	4,0	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 22

Πίνακας συχνότητων για την τάση για απομόνωση

Διάθεση για Απομόνωση:

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	50	49,0	49,5	49,5
Πολύ λίγο	33	32,4	32,7	82,2
Λίγο	10	9,8	9,9	92,1
Πολύ	6	5,9	5,9	98,0
Πάρα πολύ	2	2,0	2,0	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 23

Πίνακας συχνοτήτων για την εριστικότητα

Είναι Εριστικό

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	65	63,7	65,0	65,0
Πολύ λίγο	23	22,5	23,0	88,0
Λίγο	6	5,9	6,0	94,0
Πολύ	6	5,9	6,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 24

Πίνακας συχνοτήτων για την ανησυχία

Είναι Ανήσυχο - Στριφογυρίζει Διαρκώς

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	62	60,8	61,4	61,4
Πολύ λίγο	19	18,6	18,8	80,2
Λίγο	15	14,7	14,9	95,0
Πολύ	5	4,9	5,0	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 25

Πίνακας συχνοτήτων για την τάση να χυδαιολογεί

Χυδαιολογεί

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	86	84,3	85,1	85,1
Πολύ λίγο	12	11,8	11,9	97,0
Λίγο	1	1,0	1,0	98,0
Πολύ	2	2,0	2,0	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 26

Πίνακας συχνότητων για το συναίσθημα της χαρας

Είναι Χαρούμενο

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Πολύ λίγο	6	5,9	5,9	5,9
Λίγο	34	33,3	33,7	39,6
Πολύ	50	49,0	49,5	89,1
Πάρα πολύ	11	10,8	10,9	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 27

Πίνακας συχνότητων για το συναίσθημα της ασφάλειας

Νιώθει Ασφάλεια

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
Πολύ λίγο	9	8,8	8,9	9,9
Λίγο	30	29,4	29,7	39,6
Πολύ	36	35,3	35,6	75,2
Πάρα πολύ	25	24,5	24,8	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 28

Πίνακας συχνότητων για την διάθεση να μοιράζεται

Δείχνει Διάθεση για Αλτρουισμό, να μοιράζεται

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
Πολύ λίγο	9	8,8	8,9	10,9
Λίγο	25	24,5	24,8	35,6
Πολύ	48	47,1	47,5	83,2
Πάρα πολύ	17	16,7	16,8	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 29

Πίνακας συχνότητων για το συναίσθημα της εμπιστοσύνης

Δείχνει εμπιστοσύνη στο περιβάλλον

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Πολύ λίγο	6	5,9	5,9	5,9
Λίγο	28	27,5	27,7	33,7
Πολύ	36	35,3	35,6	69,3
Πάρα πολύ	31	30,4	30,7	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 30

Πίνακας συχνότητων για την επιμέλεια

Είναι επιμελής:

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
Πολύ λίγο	8	7,8	7,9	9,9
Λίγο	21	20,6	20,8	30,7
Πολύ	38	37,3	37,6	68,3
Πάρα πολύ	32	31,4	31,7	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 31

Πίνακας συχνότητων για το συναίσθημα της λύπης

Έχει λυπημένη διάθεση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	46	45,1	46,0	46,0
Πολύ λίγο	40	39,2	40,0	86,0
Λίγο	13	12,7	13,0	99,0
Πολύ	1	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 32

Πίνακας συχνότητων για το συναίσθημα του φόβου

Νιώθει φόβο

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	55	53,9	55,0	55,0
Πολύ λίγο	37	36,3	37,0	92,0
Λίγο	6	5,9	6,0	98,0
Πολύ	1	1,0	1,0	99,0
Πάρα πολύ	1	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 33

Πίνακας συχνότητων για την τάση να θυμώνει

Θυμώνει εύκολα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	48	47,1	48,0	48,0
Πολύ λίγο	30	29,4	30,0	78,0
Λίγο	15	14,7	15,0	93,0
Πολύ	6	5,9	6,0	99,0
Πάρα πολύ	1	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 34

Πίνακας συχνότητων για την τάση να πεισμώνει

Είναι πεισματάρικο

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	48	47,1	48,0	48,0
Πολύ λίγο	23	22,5	23,0	71,0
Λίγο	21	20,6	21,0	92,0
Πολύ	8	7,8	8,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 35

Πίνακας συχνοτήτων για το κλάμα

Κλαίει	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	60	58,8	60,0	60,0
Πολύ λίγο	22	21,6	22,0	82,0
Λίγο	17	16,7	17,0	99,0
Πολύ	1	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 36

Πίνακας συχνοτήτων για την τάση να κάνει τον παλληκαρά

Κάνει τον παλικαρά

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	65	63,7	65,0	65,0
Πολύ λίγο	19	18,6	19,0	84,0
Λίγο	10	9,8	10,0	94,0
Πολύ	6	5,9	6,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 37

Πίνακας συχνοτήτων για την τεμπελιά

Τεμπελιάζει

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	44	43,1	44,0	44,0
Πολύ λίγο	33	32,4	33,0	77,0
Λίγο	17	16,7	17,0	94,0
Πολύ	6	5,9	6,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 38

Πίνακας συχνότητων για την αδυναμία εκτέλεσης

Αδυνατεί να εκτελέσει κάτι

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	55	53,9	55,0	55,0
Πολύ λίγο	20	19,6	20,0	75,0
Λίγο	18	17,6	18,0	93,0
Πολύ	6	5,9	6,0	99,0
Πάρα πολύ	1	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 39

Πίνακας συχνότητων για την ικανότητα να κόβει με το ψαλίδι πάνω σε γραμμή

Κόβει πάνω στη γραμμή με το ψαλίδι

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	3	2,9	3,0	3,0
Πολύ λίγο	7	6,9	7,1	10,1
Λίγο	19	18,6	19,2	29,3
Πολύ	37	36,3	37,4	66,7
Πάρα πολύ	33	32,4	33,3	100,0
Σύνολο	99	97,1	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	3	2,9		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 40

Πίνακας συχνότητων για την ικανότητα να κάνει περιγράμματα

Κάνει το περίγραμμα σχημάτων:

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Πολύ λίγο	10	9,8	10,0	10,0
Λίγο	12	11,8	12,0	22,0
Πολύ	46	45,1	46,0	68,0
Πάρα πολύ	32	31,4	32,0	100,0
Total	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 41

Πίνακας συχνότητων για την ικανότητα να αντιγράφει σχήματα και γραμμές

Αντιγράφει σχήματα - γραμμές

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
Πολύ λίγο	8	7,8	8,0	10,0
Λίγο	13	12,7	13,0	23,0
Πολύ	55	53,9	55,0	78,0
Πάρα πολύ	22	21,6	22,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 42

Πίνακας συχνότητων για την ικανότητα να κρατάει το μολύβι σωστά

Κρατάει το μολύβι σωστά

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
Πολύ λίγο	5	4,9	5,0	6,0
Λίγο	13	12,7	13,0	19,0
Πολύ	33	32,4	33,0	52,0
Πάρα πολύ	48	47,1	48,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 43

Πίνακας συχνότητων για την ικανότητα να ζωγραφίζει

Συμμετέχει σε δραστηριότητες ζωγραφικής και σχεδίου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
Πολύ λίγο	5	4,9	5,0	6,0
Λίγο	17	16,7	17,0	23,0
Πολύ	30	29,4	30,0	53,0
Πάρα πολύ	47	46,1	47,0	100,0
Σύνολο	100	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	2	2,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 44

Πίνακας συχνοτήτων για την ικανότητα να αναγνωρίζει θαμπά χρώματα

Αναγνωρίζει τα θαμπά χρώματα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
Πολύ λίγο	3	2,9	3,0	5,0
Λίγο	11	10,8	10,9	15,8
Πολύ	40	39,2	39,6	55,4
Πάρα πολύ	45	44,1	44,6	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 45

Πίνακας συχνοτήτων για την ικανότητα να αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές

Αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Πολύ λίγο	8	7,8	7,9	7,9
Λίγο	14	13,7	13,9	21,8
Πολύ	44	43,1	43,6	65,3
Πάρα πολύ	35	34,3	34,7	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 46

Πίνακας συχνοτήτων για την ικανότητα να αναγνωρίζει το όνομά του

Αναγνωρίζει το όνομα του

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	3	2,9	3,0	3,0
Πολύ λίγο	8	7,8	7,9	10,9
Λίγο	10	9,8	9,9	20,8
Πολύ	26	25,5	25,7	46,5
Πάρα πολύ	54	52,9	53,5	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 47

Πίνακας συχνοτήτων για την ικανότητα να γράφει το όνομά του
Γράφει το όνομα του σωστά

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	10	9,8	9,9	9,9
Πολύ λίγο	7	6,9	6,9	16,8
Λίγο	8	7,8	7,9	24,8
Πολύ	27	26,5	26,7	51,5
Πάρα πολύ	49	48,0	48,5	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 48

Πίνακας συχνοτήτων για την ικανότητα να γνωρίζει τις μέρες τις εβδομάδας

Γνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	4	3,9	4,0	4,0
Πολύ λίγο	7	6,9	6,9	10,9
Λίγο	18	17,6	17,8	28,7
Πολύ	49	48,0	48,5	77,2
Πάρα πολύ	23	22,5	22,8	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 49

Πίνακας συχνοτήτων για την ικανότητα να γνωρίζει τα χρώματα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
Πολύ λίγο	7	6,9	6,9	7,9
Λίγο	9	8,8	8,9	16,8
Πολύ	22	21,6	21,8	38,6
Πάρα πολύ	62	60,8	61,4	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 50

Πίνακας συχνοτήτων για την ικανότητα να αναγνωρίζει σχήματα
Αναγνωρίζει τα σχήματα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
Πολύ λίγο	6	5,9	5,9	7,9
Λίγο	12	11,8	11,9	19,8
Πολύ	33	32,4	32,7	52,5
Πάρα πολύ	48	47,1	47,5	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 51

Πίνακας συχνοτήτων για την ικανότητα να συνεχίζει διάγραμμα

Συνεχίζει ένα διάγραμμα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	3	2,9	3,0	3,0
Πολύ λίγο	8	7,8	7,9	10,9
Λίγο	19	18,6	18,8	29,7
Πολύ	46	45,1	45,5	75,2
Πάρα πολύ	25	24,5	24,8	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 52

Πίνακας συχνοτήτων για την ικανότητα να Κατατάσσει τα αντικείμενα

Κατατάσσει τα αντικείμενα

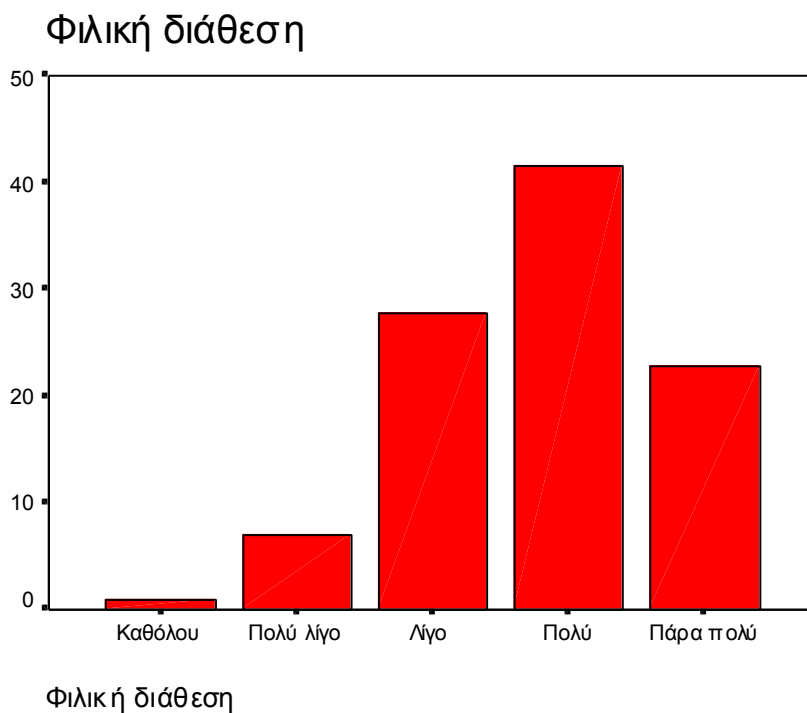
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Καθόλου	4	3,9	4,0	4,0
Πολύ λίγο	8	7,8	7,9	11,9
Λίγο	15	14,7	14,9	26,7
Πολύ	41	40,2	40,6	67,3
Πάρα πολύ	33	32,4	32,7	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

Πίνακας 53

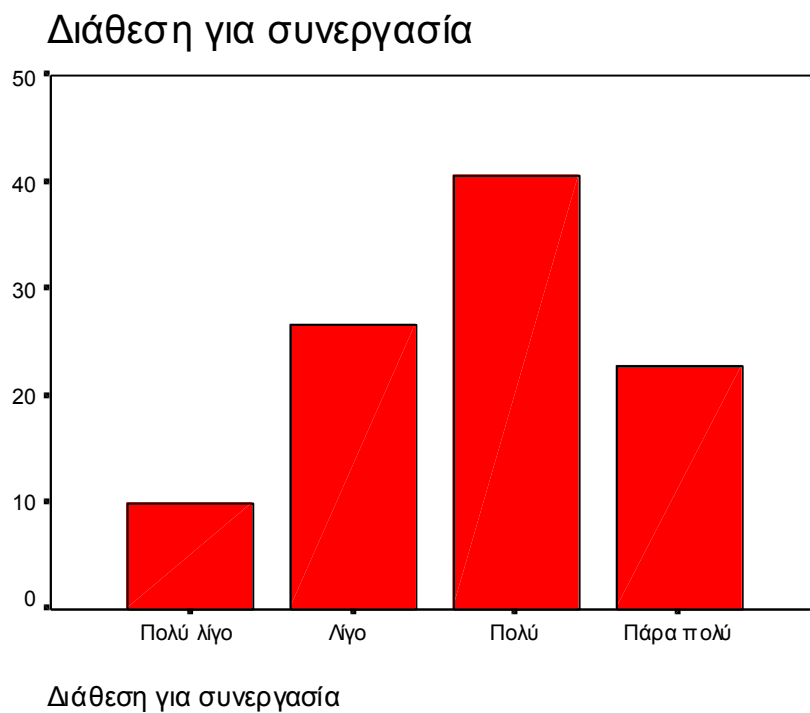
Πίνακας συχνοτήτων για την ικανότητα να παίζει με Lego και να συναρμολογεί σχήματα μέχρι και τρία κομμάτια

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστική συχνότης %
Πολύ λίγο	2	2,0	2,0	2,0
Λίγο	14	13,7	13,9	15,8
Πολύ	29	28,4	28,7	44,6
Πάρα πολύ	56	54,9	55,4	100,0
Σύνολο	101	99,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	1,0		
Σύνολο	102	100,0		

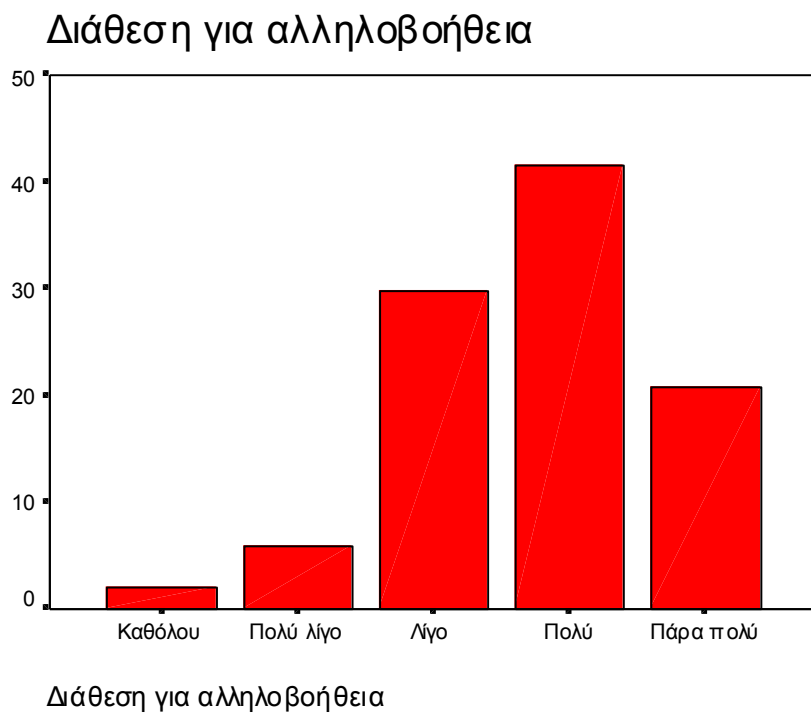
Διάγραμμα 12



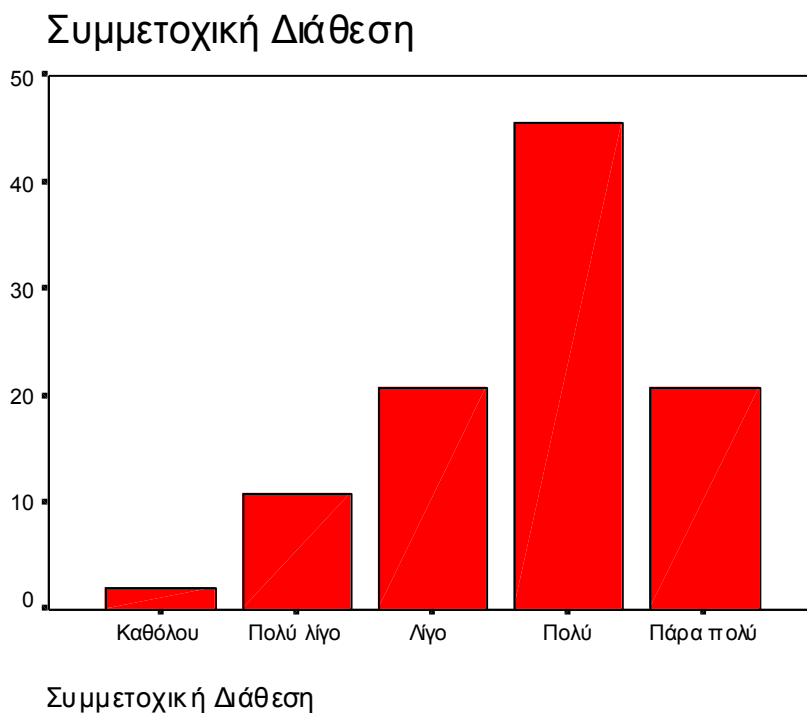
Διάγραμμα 13



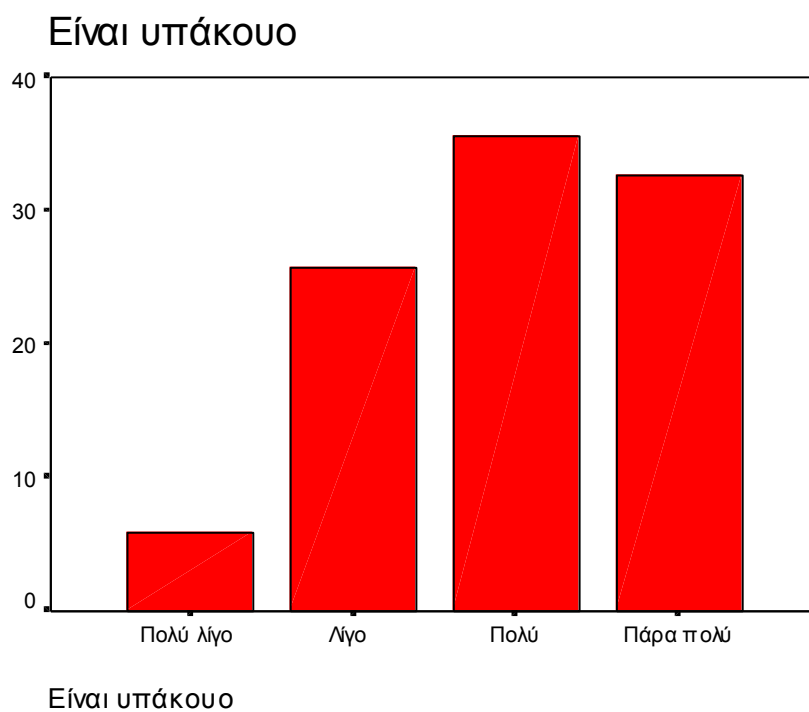
Διάγραμμα 14



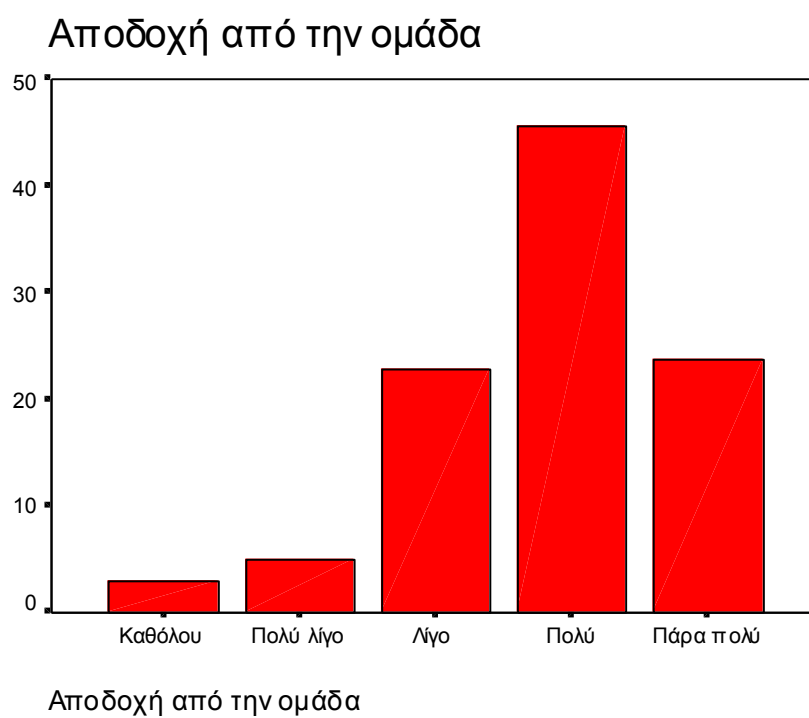
Διάγραμμα 15



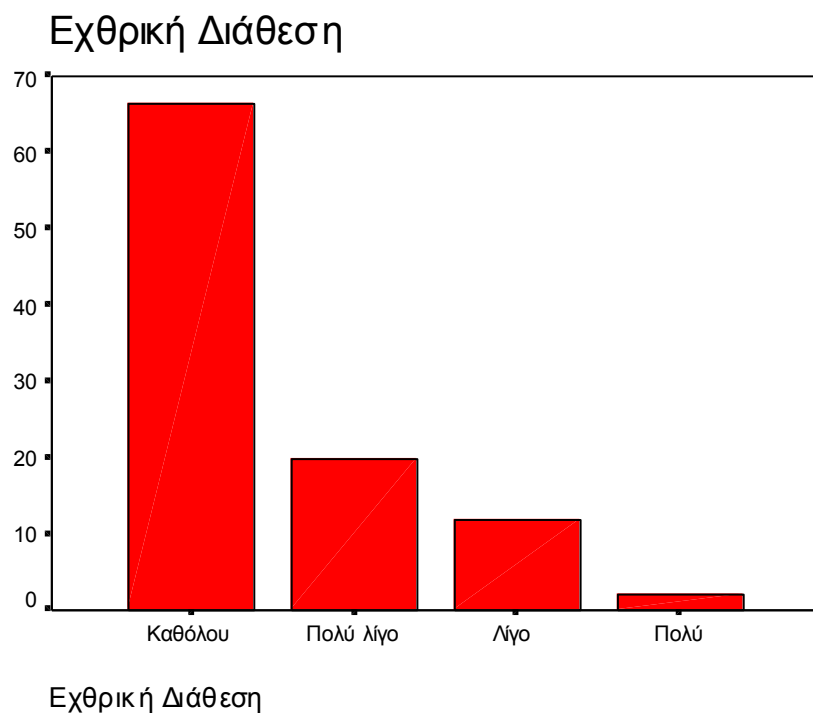
Διάγραμμα 16



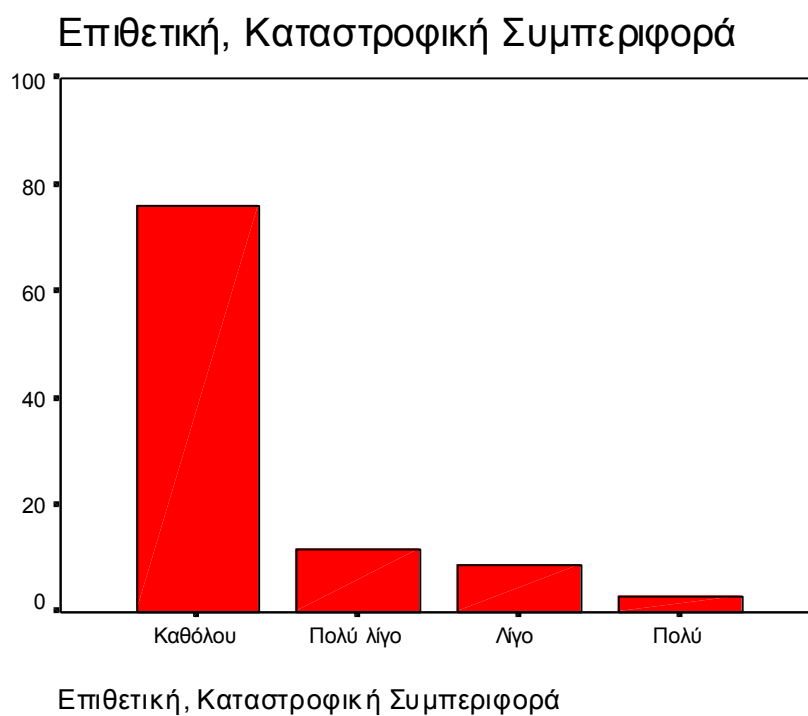
Διάγραμμα 17



Διάγραμμα 18

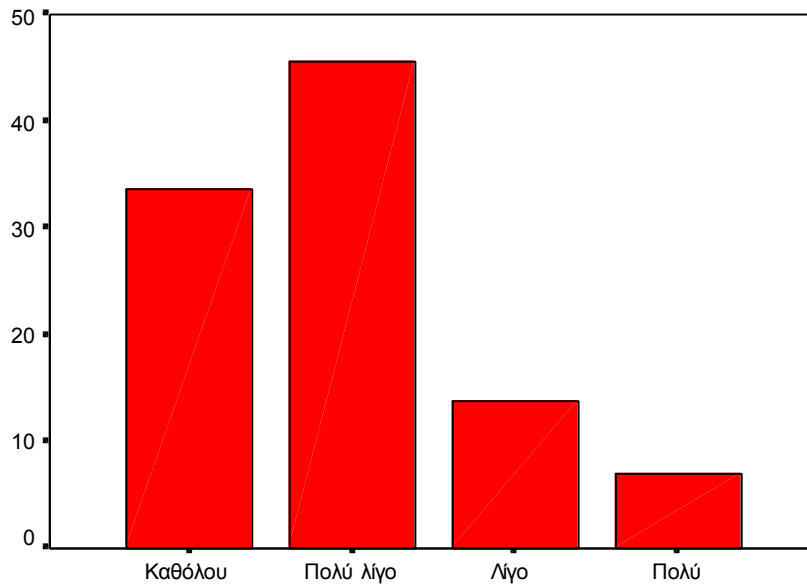


Διάγραμμα 19



Διάγραμμα 20

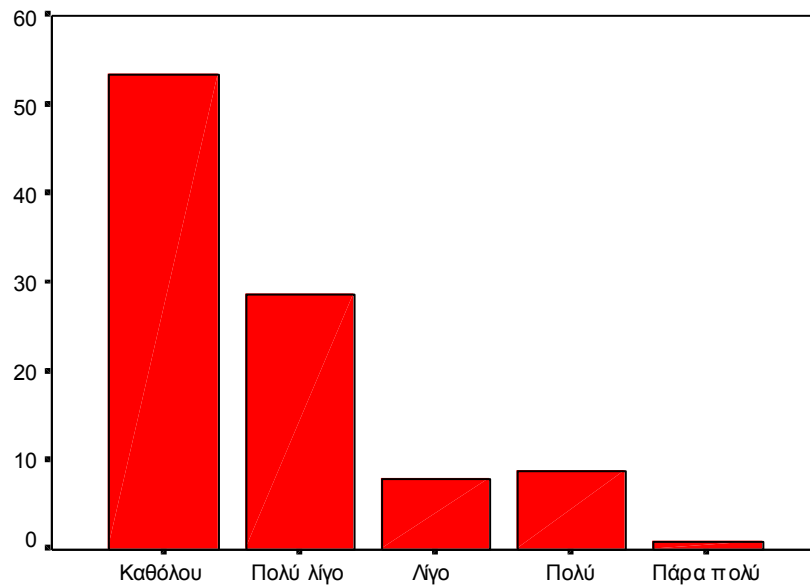
Διάθεση για αποφυγή



Διάθεση για αποφυγή

Διάγραμμα 21

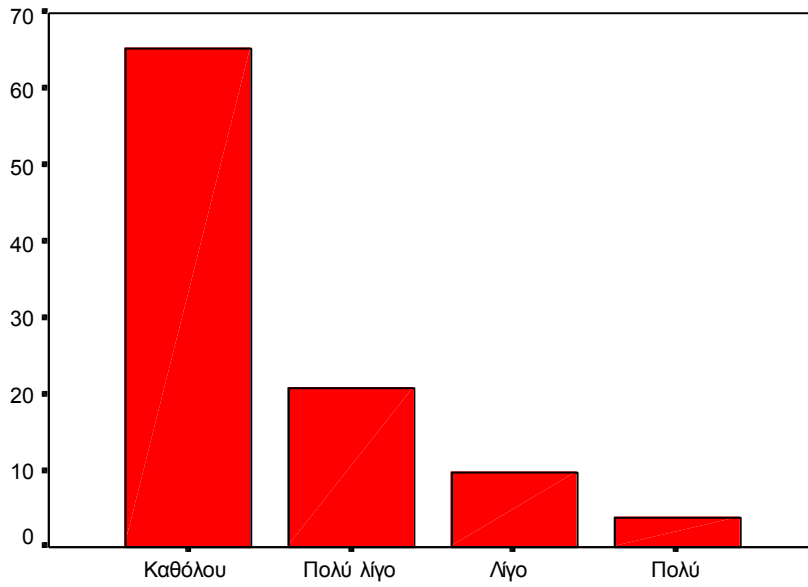
Είναι αδιάφορο



Είναι αδιάφορο

Διάγραμμα 22

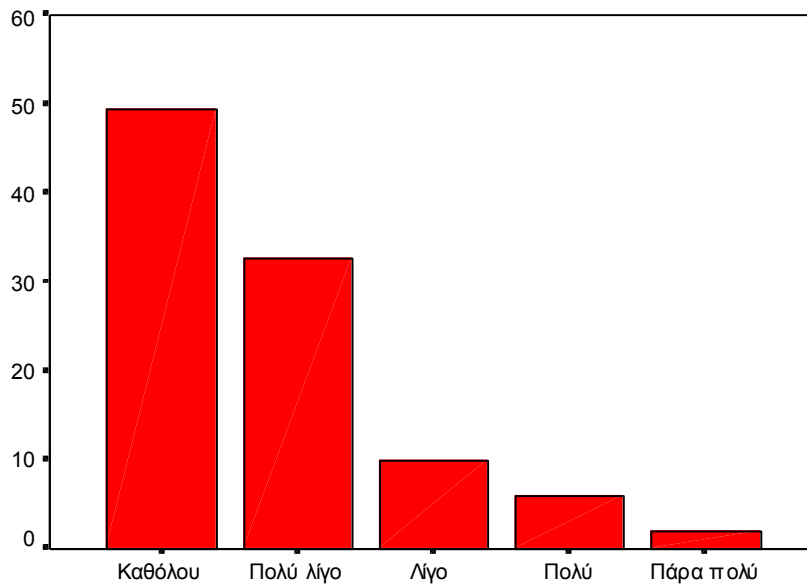
Διάθεση για απόρριψη



Διάθεση για απόρριψη:

Διάγραμμα 23

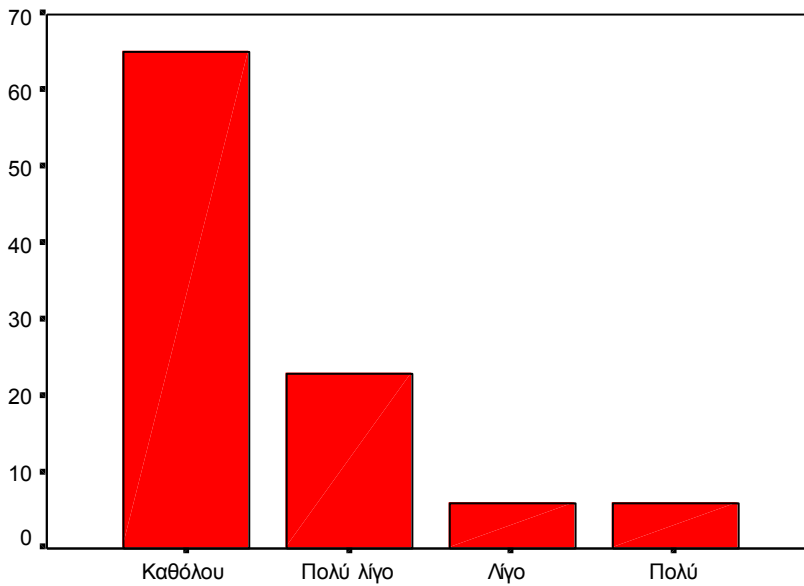
Διάθεση για Απομόνωση



Διάθεση για Απομόνωση:

Διάγραμμα 24

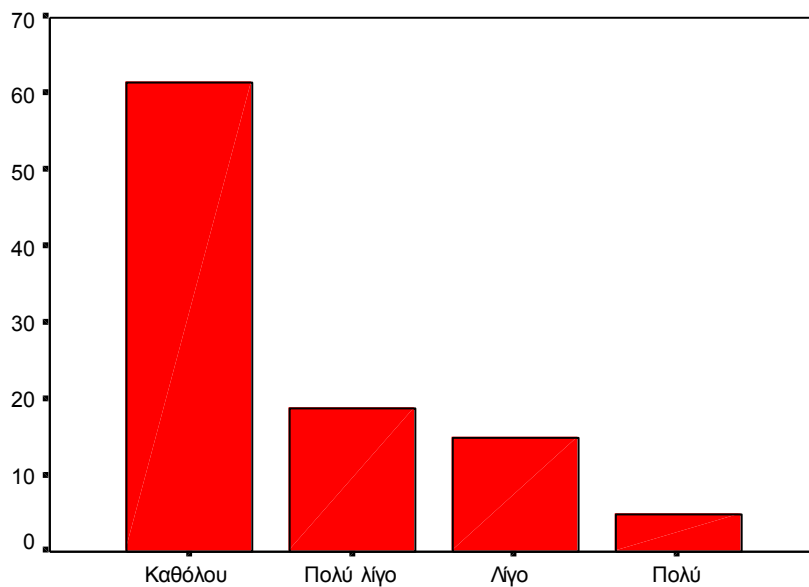
Είναι Εριστικό



Είναι Εριστικό

Διάγραμμα 25

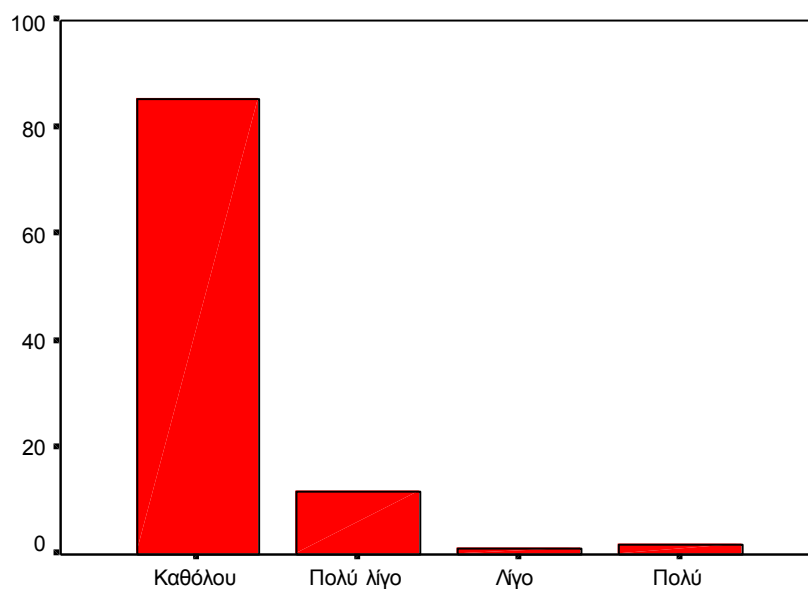
Είναι Ανήσυχο - Στριφογουρίζει Διαρκώς



Είναι Ανήσυχο - Στριφογουρίζει Διαρκώς

Διάγραμμα 26

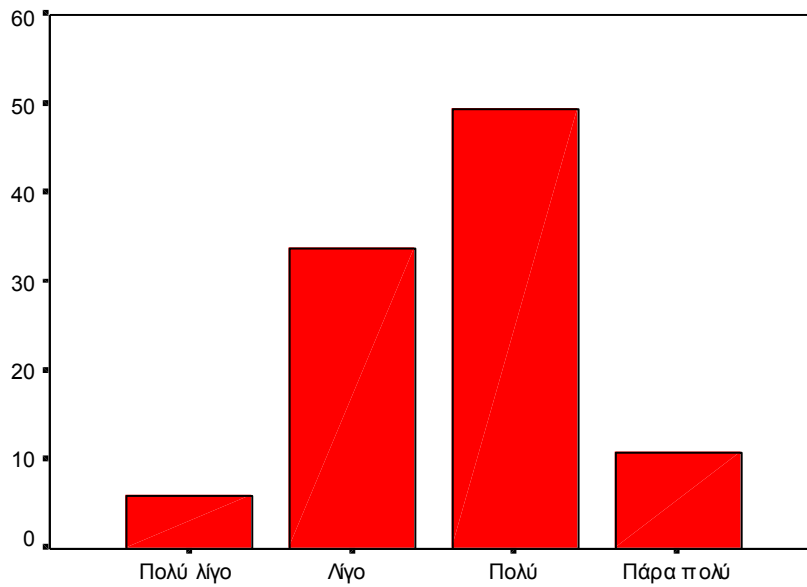
Χυδαιολογεί



Χυδαιολογεί

Διάγραμμα 27

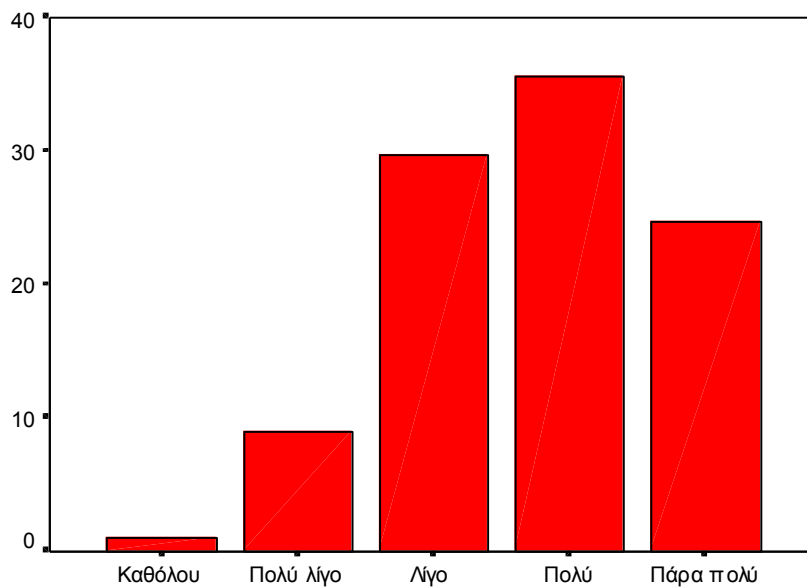
Είναι Χαρούμενο



Είναι Χαρούμενο

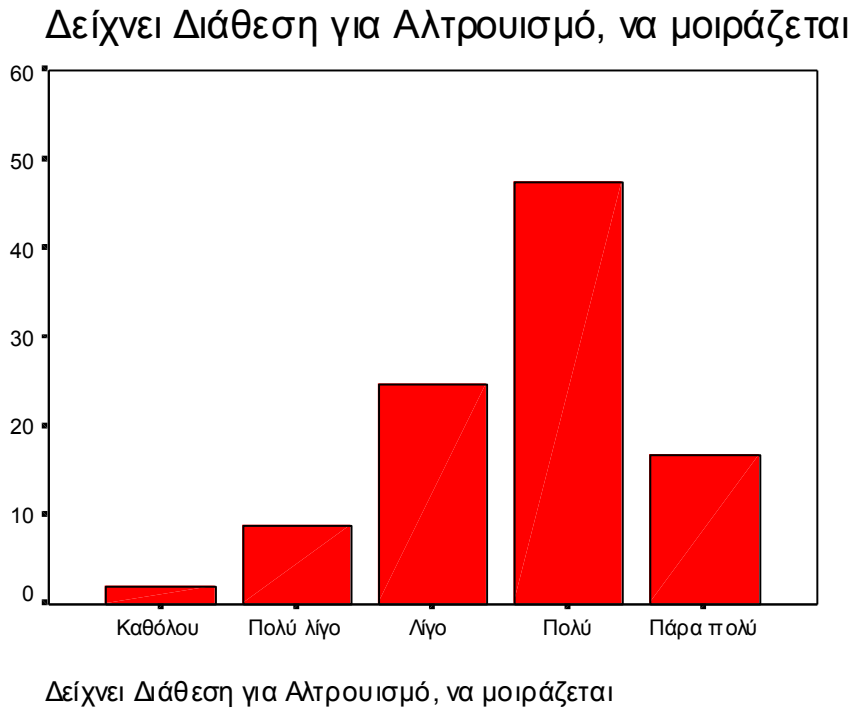
Διάγραμμα 28

Νιώθει Ασφάλεια



Νιώθει Ασφάλεια

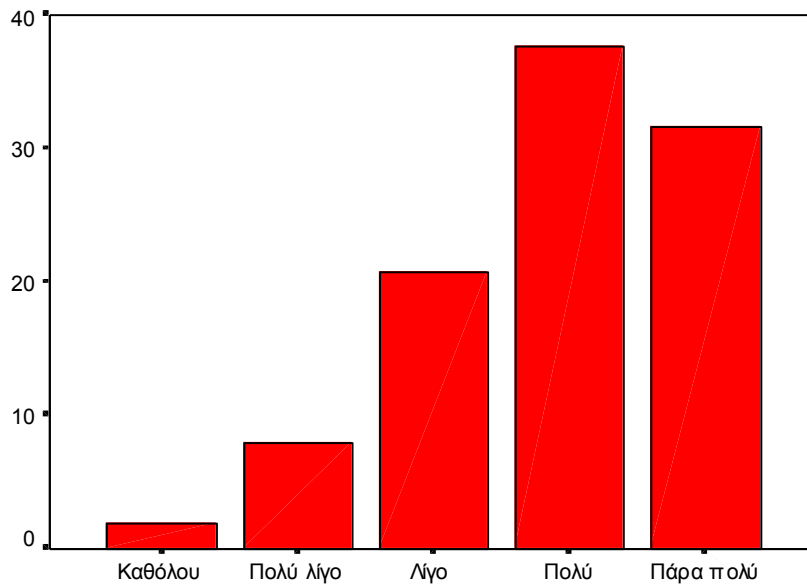
Διάγραμμα 29



Διάγραμμα 30

Διάγραμμα 31

Είναι επιμελής

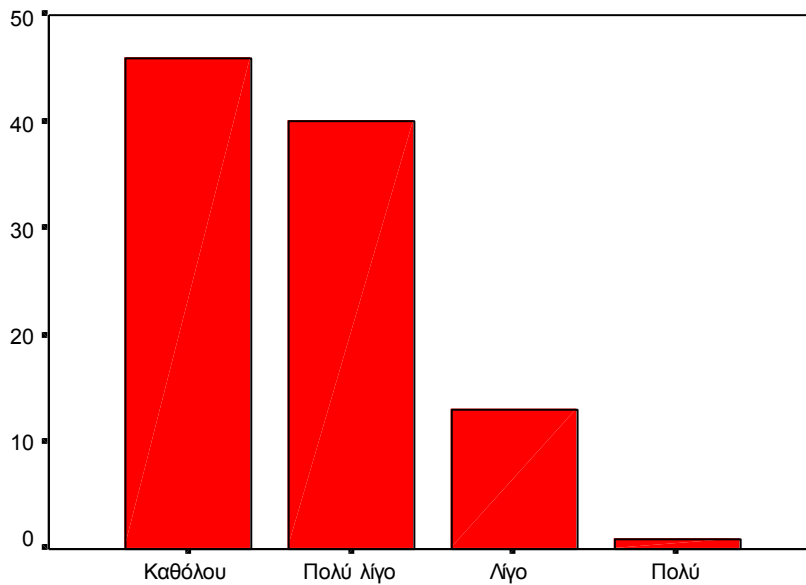


Είναι επιμελής:

Δειχνει εμπιστοσυνη στο περιβαλλον

Διάγραμμα 32

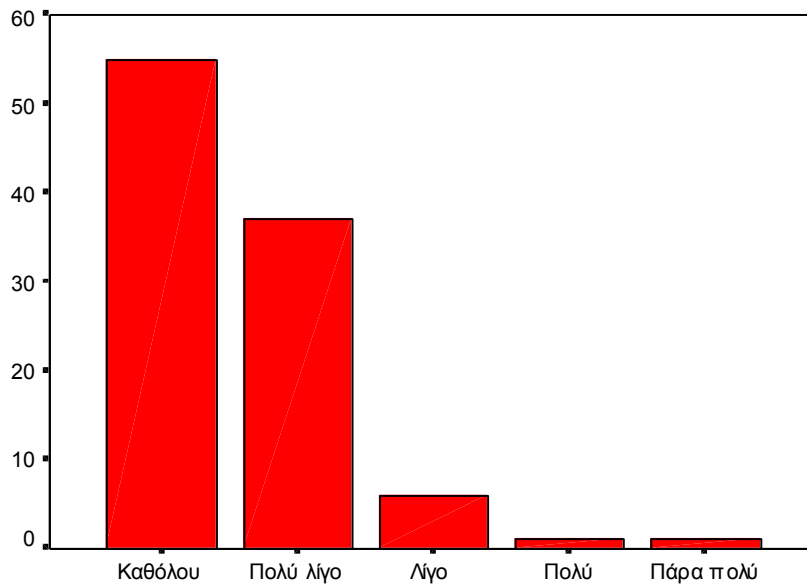
Εχει λυπημένη διάθεση



Εχει λυπημένη διάθεση

Διάγραμμα 33

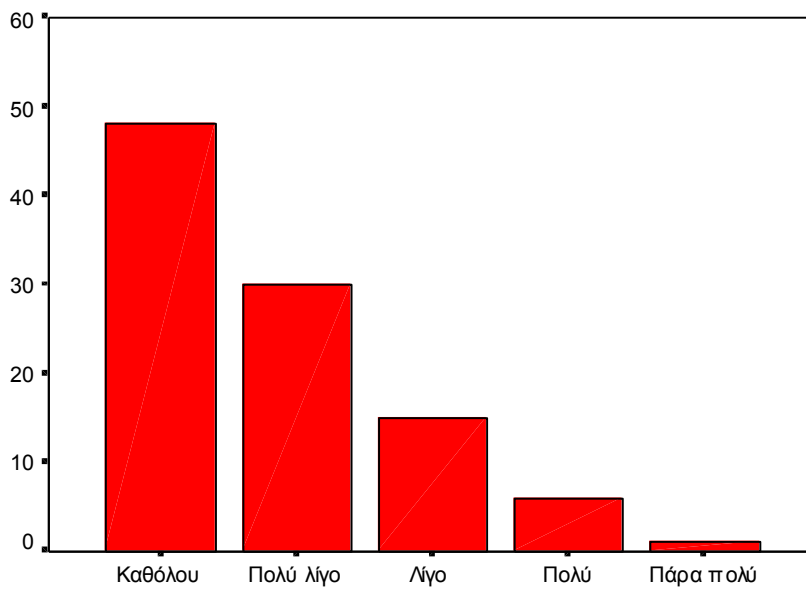
Νιώθει φόβο



Νιώθει φόβο

Διάγραμμα 34

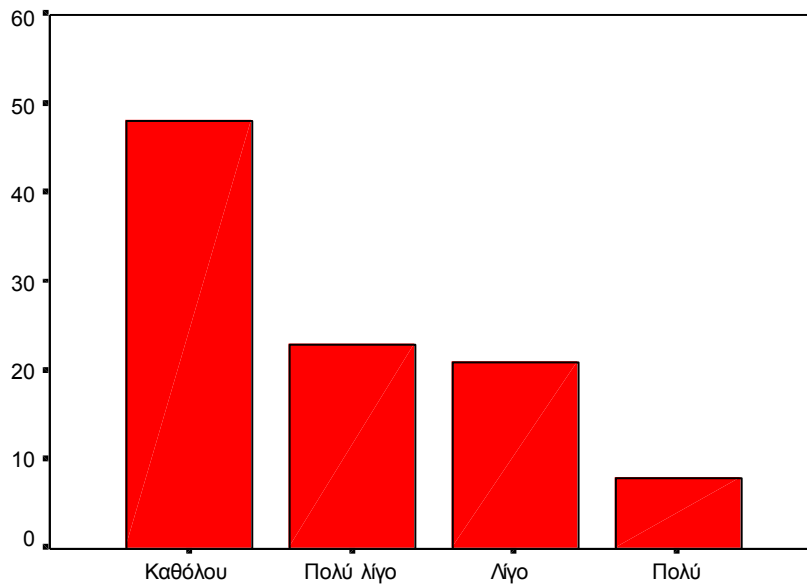
Θυμώνει εύκολα



Θυμώνει εύκολα

Διάγραμμα 35

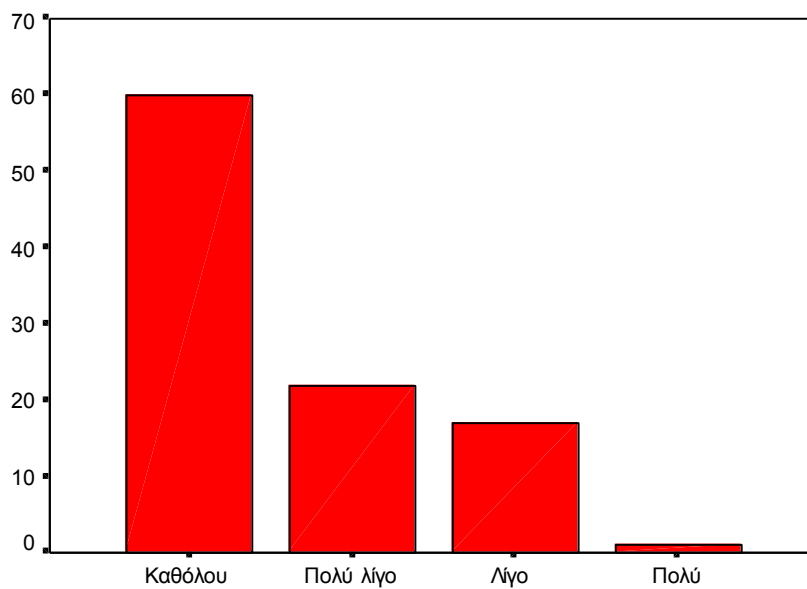
Είναι πεισματάρικο



Είναι πεισματάρικο

Διάγραμμα 36

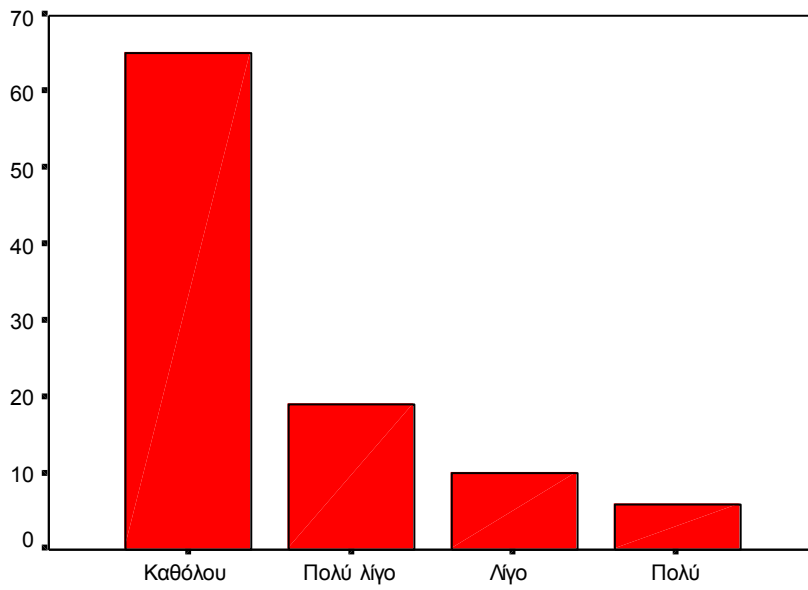
Κλαίει



Κλαίει

Διάγραμμα 37

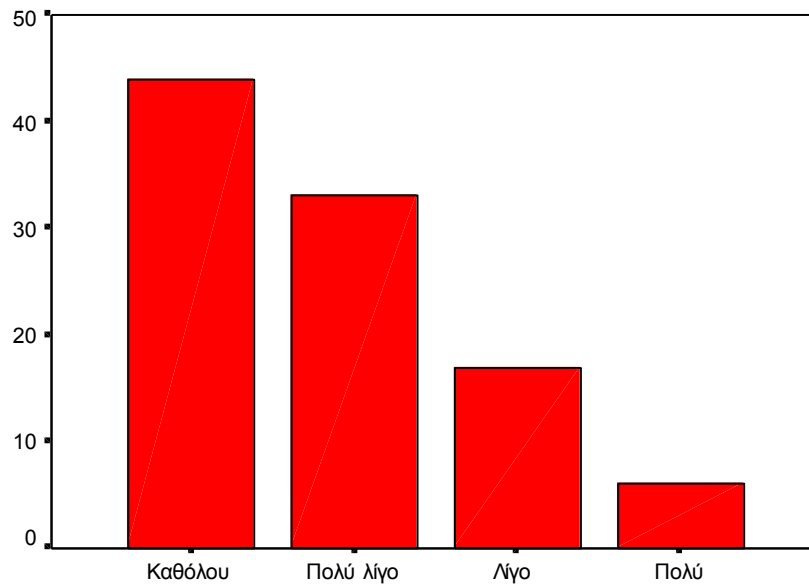
Κάνει τον παλικαρά



Κάνει τον παλικαρά

Διάγραμμα 38

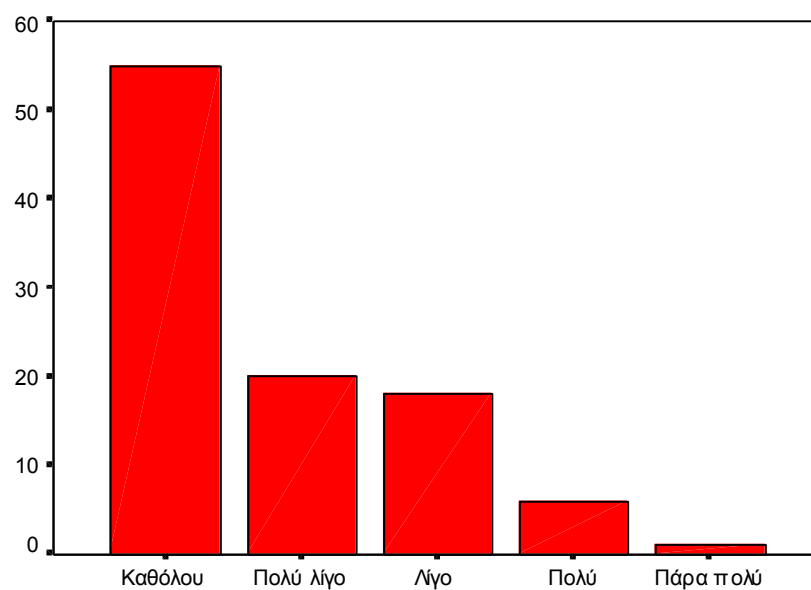
Τεμπελιάζει



Τεμπελιάζει

Διάγραμμα 39

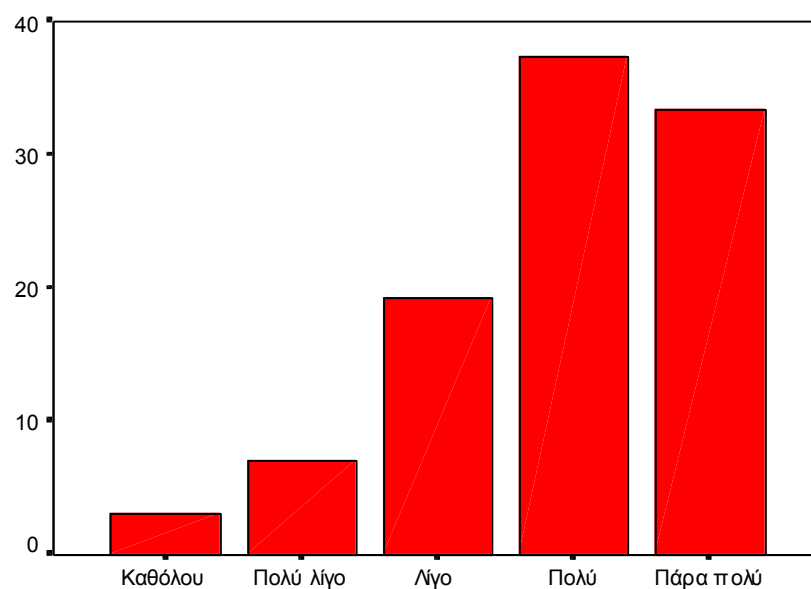
Αδυνατεί να εκτελέσει κάτι



Αδυνατεί να εκτελέσει κάτι

Διάγραμμα 40

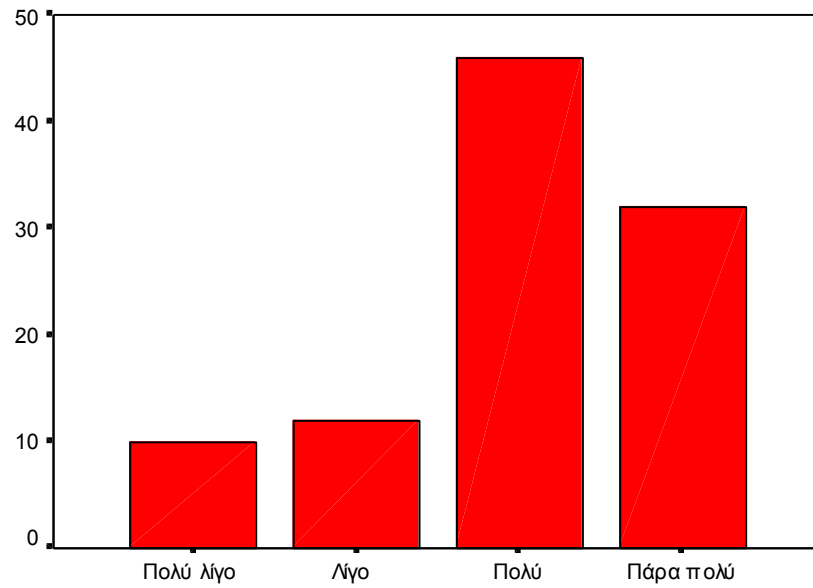
Κόβει πάνω στη γραμμή με το ψαλίδι



Κόβει πάνω στη γραμμή με το ψαλίδι

Διάγραμμα 41

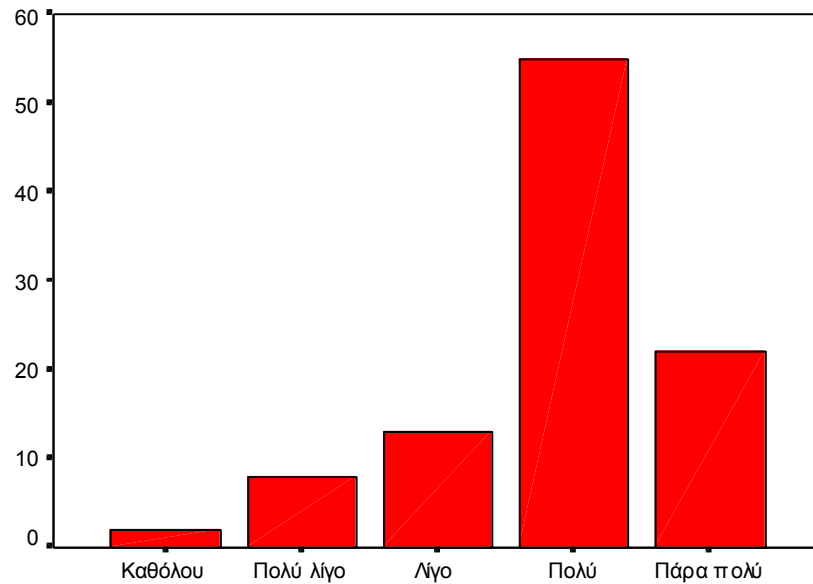
Κάνει το περίγραμμα σχημάτων:



Κάνει το περίγραμμα σχημάτων:

Διάγραμμα 42

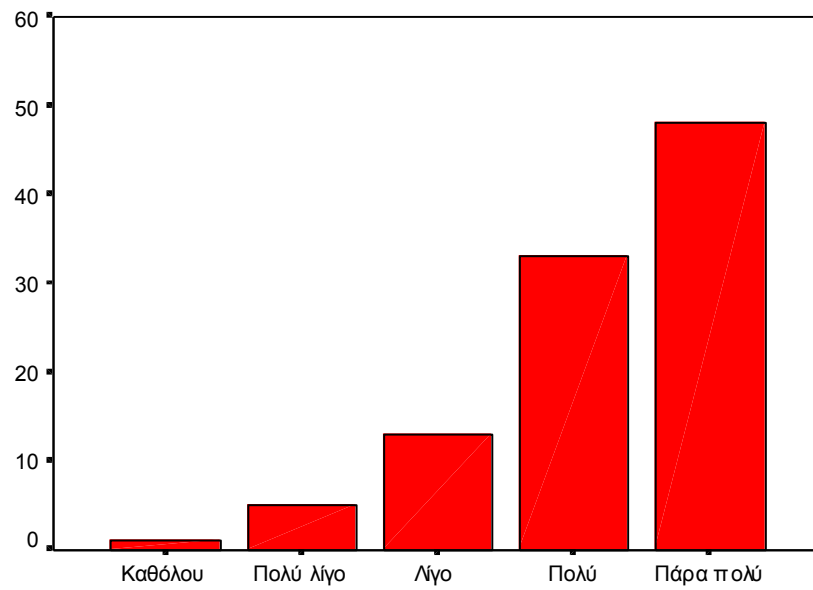
Αντιγράφει σχήματα - γραμμές



Αντιγράφει σχήματα - γραμμές

Διάγραμμα 43

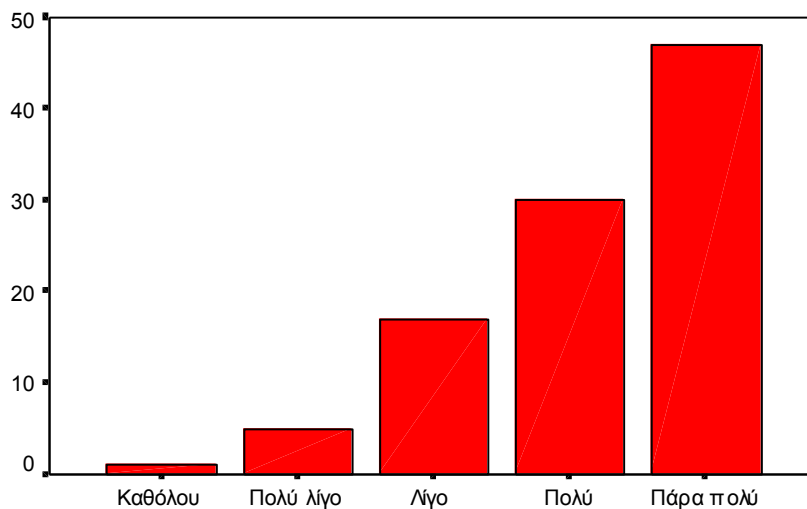
Κρατάει το μολύβι σωστά



Κρατάει το μολύβι σωστά

Διάγραμμα 44

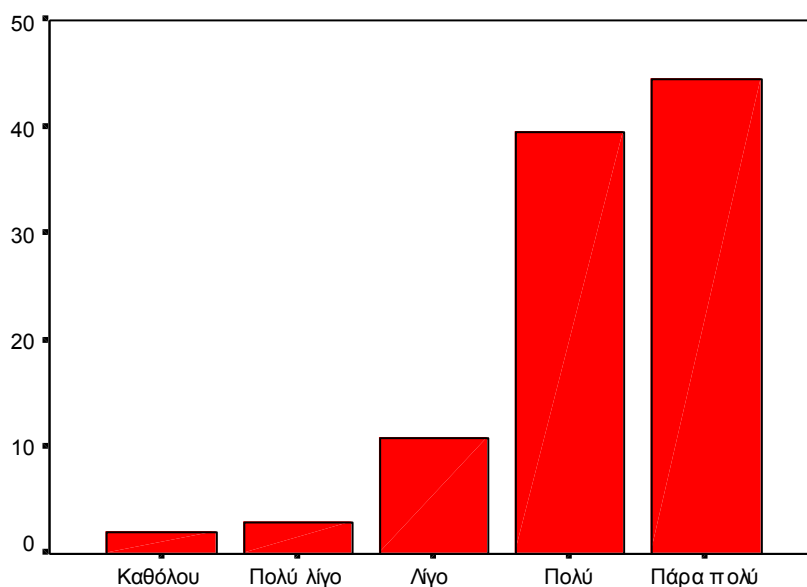
Συμμετέχει σε δραστηριότητες ζωγραφικής και σχεδίου



Συμμετέχει σε δραστηριότητες ζωγραφικής και σχεδίου

Διάγραμμα 45

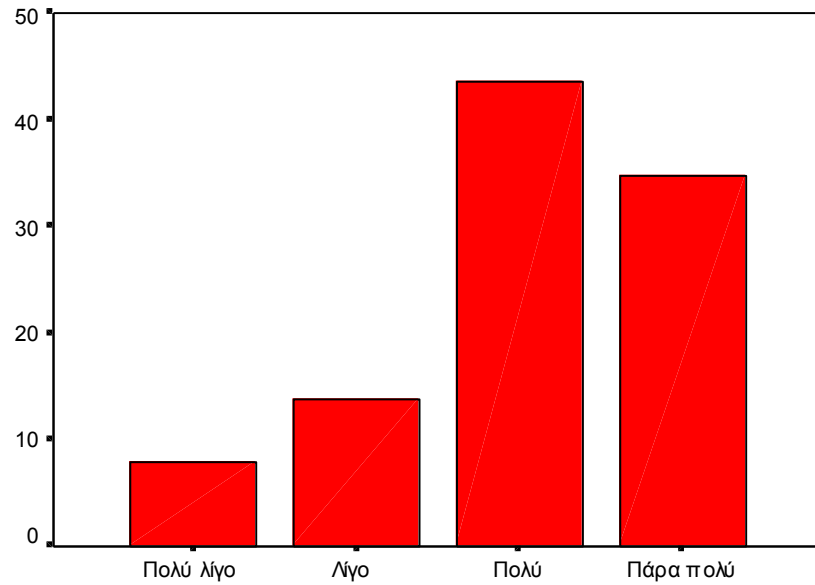
Αναγνωρίζει τα θαμπά χρώματα



Αναγνωρίζει τα θαμπά χρώματα

Διάγραμμα 46

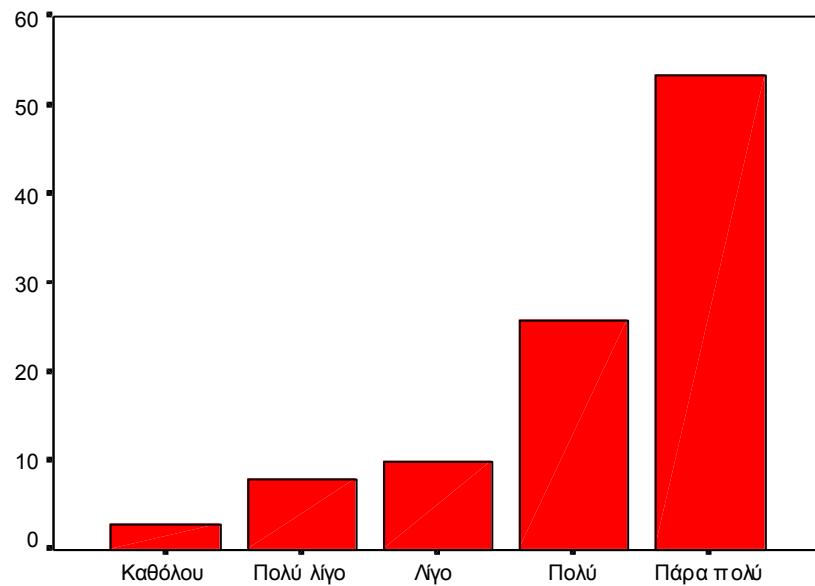
Αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές



Αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές

Διάγραμμα 47

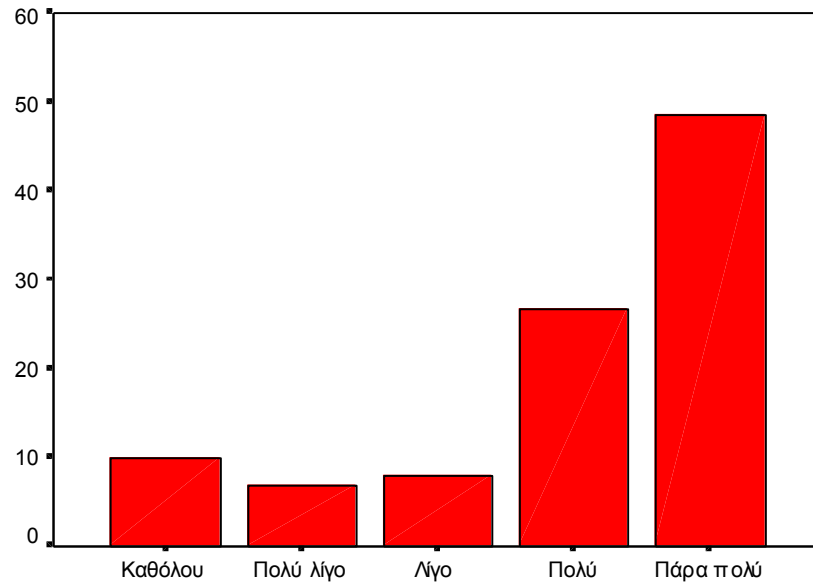
Αναγνωρίζει το όνομα του



Αναγνωρίζει το όνομα του

Διάγραμμα 48

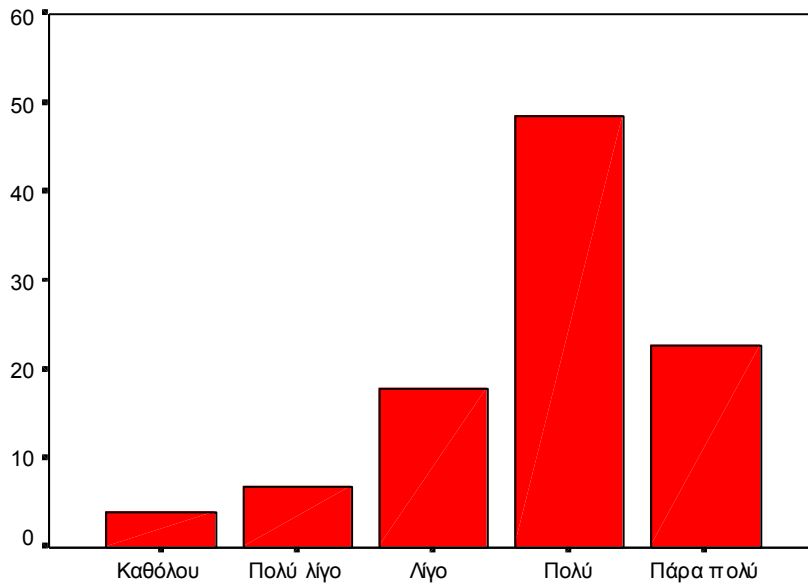
Γράφει το όνομα του σωστά



Γράφει το όνομα του σωστά

Διάγραμμα 49

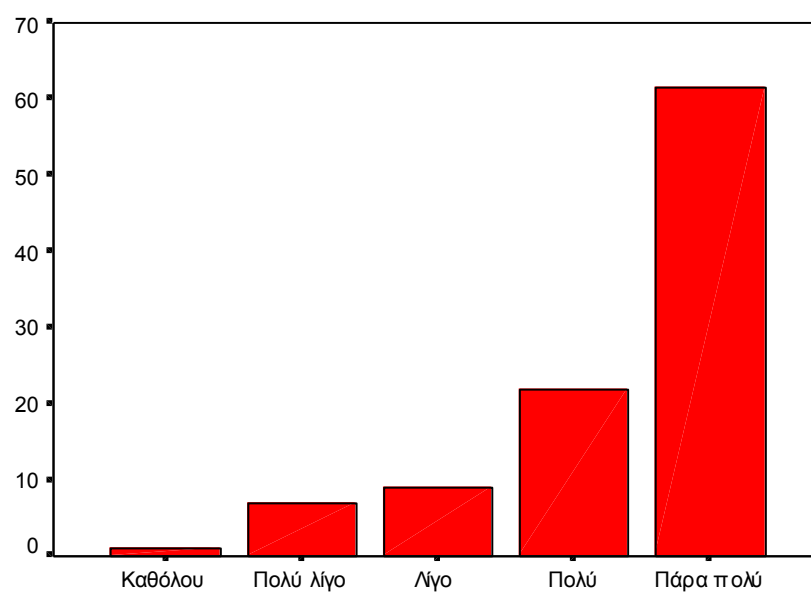
Γνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας



Γνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας

Διάγραμμα 50

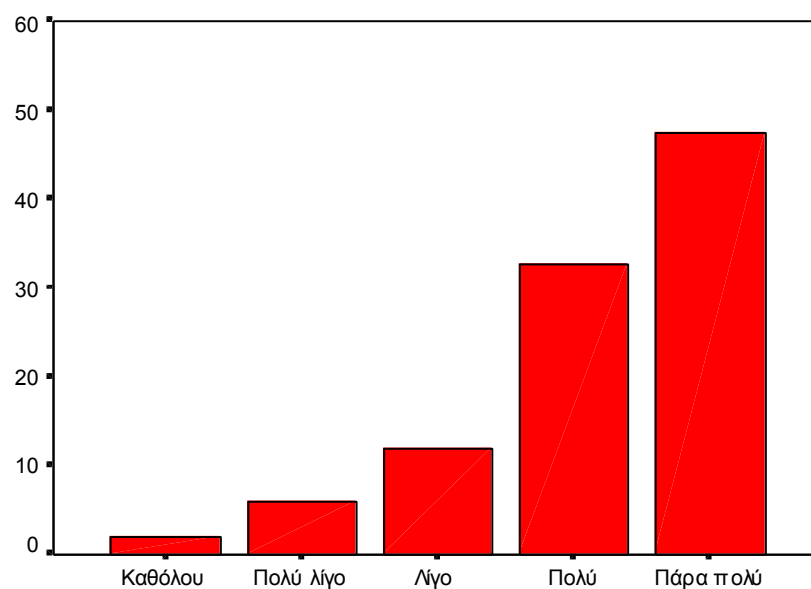
Γνωρίζει τα χρώματα



Γνωρίζει τα χρώματα

Διάγραμμα 51

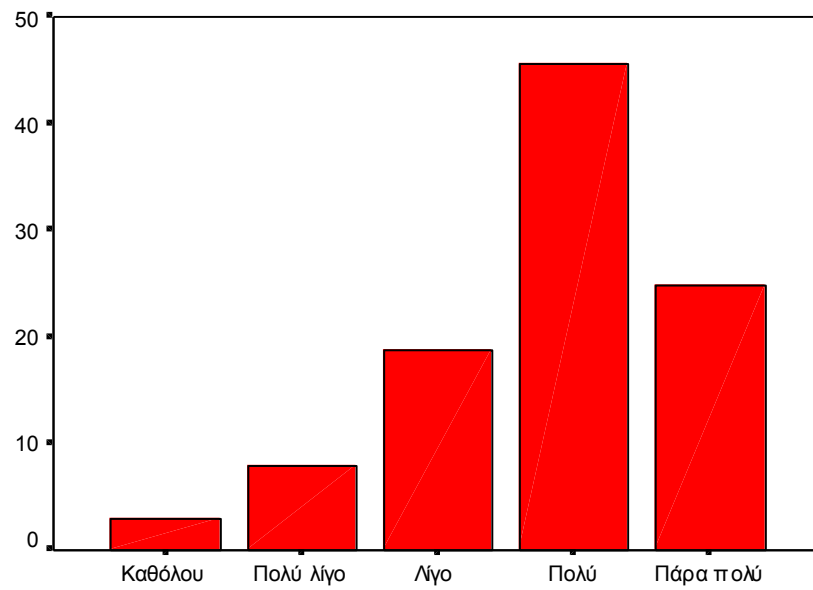
Αναγνωρίζει τα σχήματα



Αναγνωρίζει τα σχήματα

Διάγραμμα 52

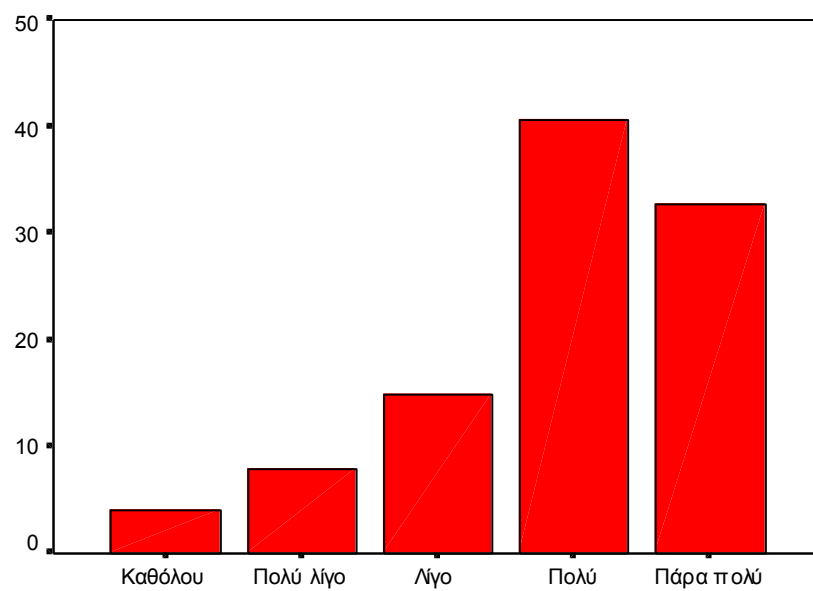
Συνεχίζει ένα διάγραμμα



Συνεχίζει ένα διάγραμμα

Διάγραμμα 52

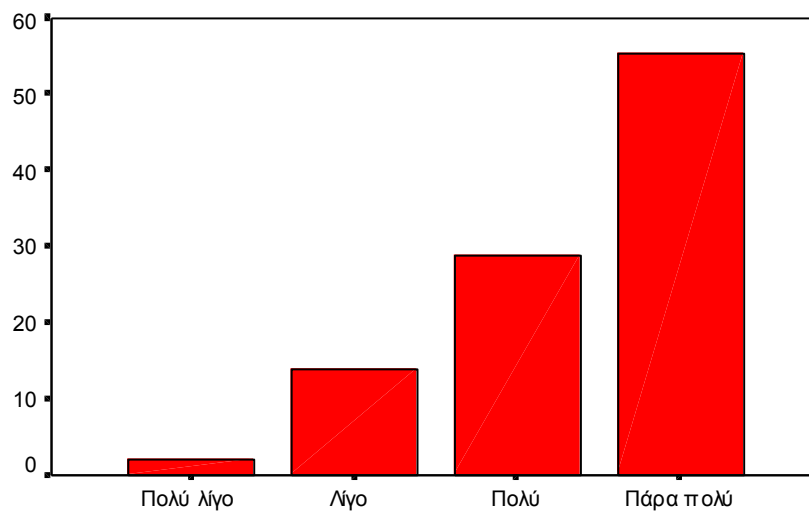
Κατατάσσει τα αντικείμενα



Κατατάσσει τα αντικείμενα

Διάγραμμα 53

Παίζει με Lego και συναρμολογεί σχήματα
μέχρι και τρία κομμάτια



Παίζει με Lego και συναρμολογεί σχήματα μέχρι και τρία κομμάτι

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις

	M.O.	Τυπ.Απόκ
Φιλική διάθεση	3,78	,91
Διάθεση για συνεργασία	3,76	,91
Διάθεση για αλληλοβοήθεια	3,73	,92
Συμμετοχική διάθεση	3,72	,98
Είναι υπάκουο	3,95	,90
Αποδοχή από την ομάδα	3,82	,95
Εχθρική διάθεση	1,49	,78
Επιθετική, καταστροφική συμπεριφορά	1,38	,77
Διάθεση για αποφυγή	1,94	,87
Είναι αδιάφορο	1,75	1,00
Διάθεση για απόρριψη	1,52	,83
Διάθεση για απομόνωση	1,78	,98
Είναι εριστικό	1,53	,85
Είναι ανήσυχο - στριφογυρίζει διαρκώς	1,63	,91
Χυδαιολογεί	1,19	,54
Είναι χαρούμενο	3,65	,75
Νιώθει ασφάλεια	3,74	,96
Δείχνει διάθεση για αλτρουισμό, να μοιράζεται	3,68	,92
	M.O.	Τυπ.Απόκ
Δείχνει εμπιστοσύνη στο περιβάλλον	3,91	,90
Είναι επιμελής:	3,89	1,00
Έχει λυπημένη διάθεση	1,69	,73
Νιώθει φόβο	1,56	,74
Θυμώνει εύκολα	1,82	,96
Είναι πεισματάρικο	1,89	1,00
Κλαίει	1,59	,80
Κάνει τον παλικαρά	1,57	,90
Τεμπελιάζει	1,85	,91
Αδυνατεί να εκτελέσει κάτι	1,78	1,01
Κόβει πάνω στη γραμμή με το ψαλίδι	3,90	1,04
Κάνει το περίγραμμα σχημάτων	4,00	,92
Αντιγράφει σχήματα - γραμμές	3,87	,91
Κρατάει το μολύβι σωστά	4,22	,92
Συμμετέχει σε δραστηριότητες ζωγραφικής και σχεδίου	4,17	,95
Αναγνωρίζει τα θαμπά χρώματα	4,21	,90
Αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές	4,04	,89
Αναγνωρίζει το όνομα του	4,18	1,09
Γράφει το όνομα του σωστά	3,97	1,32
Γνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας	3,79	1,00
Γνωρίζει τα χρώματα	4,35	,97
Αναγνωρίζει τα σχήματα	4,17	,99
Συνεχίζει ένα διάγραμμα	3,81	,99
Κατατάσσει τα αντικείμενα	3,90	1,07
Παίζει με Lego και συναρμολογεί σχήματα μέχρι και τρία κομμάτια	4,37	,80