

## Πολιτικές υποστήριξης οικογενειών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στις Η.Π.Α: Συμβολή στη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας

Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος\*

### Περίληψη

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η σχολική ετοιμότητα των παιδιών αποτελεί συνισταμένη των γενετικών προδιαθέσεων, της βιολογικής ωρίμανσης και των περιβαλλοντικών επιδράσεων που αυτά δέχονται από τη γέννηση μέχρι την φοίτησή τους στο σχολείο. Με βάση τα παραπάνω, η σχολική ετοιμότητα σχετίζεται πρωτίστως με την αποτελεσματικότητα των θεσμών της οικογένειας, του κράτους, της προσχολικής εκπαίδευσης και της τοπικής κοινότητας να ικανοποιήσουν τις εγγενείς κοινωνικο-ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών για φυσική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Στην εργασία γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση δημόσιων συστημικών κοινωνικο-εκπαιδευτικών πολιτικών που υλοποιούνται στις Η.Π.Α, με στόχο την πολυ-επίπεδη υποστήριξη οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και, συνακολούθως, τη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών. Οι παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές ικανοποιούν τον σκοπό της παρούσας μελέτης, καθώς μπορεί να λειτουργήσουν ως πρότυπο για τη θέσπιση και εφαρμογή αντίστοιχων κοινωνικο-εκπαιδευτικών δράσεων και παρεμβάσεων από τους αρμόδιους θεσμικούς φορείς στη χώρα μας, ώστε να προαχθεί η σχολική ετοιμότητα των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: *Σχολική ετοιμότητα, δημόσιες κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές στις Η.Π.Α, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες.*

---

\* Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης - Διδάκτορας Φιλοσοφίας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

## 1. Εισαγωγή

Αφετηρία για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας είναι η εκ νέου ανάδειξη του κοινωνικο-εκπαιδευτικού αιτήματος -από τη δεκαετία του 1970- για ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσω -και της διασφάλισης και βελτίωσης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται στις ακαδημαϊκές γνώσεις, τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και τις θετικές στάσεις, υπό τη μορφή του αναδυόμενου λειτουργικού εγγραμματισμού, τις οποίες χρειάζεται να αποκτήσουν τα παιδιά ώστε να καταστούν ικανά: α) να μεταβούν και να προσαρμοστούν περισσότερο ομαλά στο κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο του σχολείου, και β) να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, που η φοίτησή τους στο σχολείο ως μαθητές εγείρει (Bracey, 2003). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένα ποσοστό 15-20% του μαθητικού πληθυσμού της Α΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, έχει χαμηλό βαθμό σχολικής ετοιμότητας, εξαιτίας της αρνητικής επίδρασης ποικίλων γενετικών, κοινωνικο-πολιτισμικών και ατομικών παραγόντων (Karoly, Kilburn, & Cannon, 2005). Επομένως χρειάζεται τα συγκεκριμένα παιδιά και οι οικογένειές τους να υποστηριχθούν ποικιλοτρόπως (οικονομικά, πολιτισμικά, μορφωτικά) μέσω δημόσιων, θεσμικών και διαφοροποιημένων κοινωνικο-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν και να αναπτυχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, πάσης φύσεως.

## 2. Η έννοια της σχολικής ετοιμότητας

Ο βαθμός της σχολικής ετοιμότητας αποτελεί έναν έγκυρο και αξιόπιστο δείκτη αξιολόγησης του κοινωνικο-εκπαιδευτικού έργου της οικογένειας και των αρμόδιων θεσμικών φορέων της κεντρικής διοίκησης, της οικογένειας, της εκπαίδευσης και της τοπικής κοινότητας, από τη γέννηση μέχρι τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο (Wong, Cook, Barnett, & Kwanghee, 2008; Husen & Tuijnman, 1991). Στο μεταίχμιο γενετικών προδιαθέσεων, περιβαλλοντικών επιδράσεων και πρώιμων βιωμάτων και εμπειριών, η σχολική ετοιμότητα σχετίζεται πρωτίστως με τον βαθμό ετοιμότητας και

αποτελεσματικότητας της οικογένειας, των τυπικών και άτυπων δομών της προσχολικής εκπαίδευσης και της τοπικής κοινότητας ως προς: α) την παροχή πλούσιων και επεξεργασμένων εμπειριών στα παιδιά από την πρώιμη ηλικία της γέννησής τους, β) την ικανοποίηση των έμφυτων κοινωνικο-ψυχολογικών αναγκών των παιδιών για επάρκεια, αυτονομία και σύναψη σχέσεων, γ) την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών για μάθηση, αλλαγή, προσωπική και ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη, δ) την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των παιδιών και ε) την κατευθυνόμενη καθοδήγηση και άσκηση των παιδιών στην οργανωτική σκέψη, στη συγκέντρωση και στην επιμονή ως προς την επεξεργασία και την εκπλήρωση ενός κοινωνικο-γνωστικού έργου (Raver, Jones, et al., 2011).

Με βάση τα παραπάνω η σχολική ετοιμότητα συμπεριλαμβάνει τρεις επιμέρους συνιστώσες ετοιμότητας: α) την ετοιμότητα των παιδιών για μάθηση, ανάπτυξη και σχολική φοίτηση, β) την ετοιμότητα του σχολείου για αποτελεσματική φοίτηση και ακαδημαϊκή –και μη- επιτυχία όλων των παιδιών –ανεξαρτήτως του επιπέδου σχολικής ετοιμότητάς τους- και γ) την ετοιμότητα της οικογένειας, της τοπικής κοινότητας και του κράτους για παροχή κοινωνικογνωστικής και συναισθηματικής υποστήριξης ώστε όλα τα παιδιά να έχουν τη βέλτιστη ανάπτυξη στην πρώιμή τους ηλικία (Foster, Lambert, et al., 2005, Connell & Prinz, 2002).

Σε αναπτυξιακό επίπεδο, η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει πέντε αλληλεξαρτώμενες/συμπληρωματικές αναπτυξιακές τροχιές ετοιμότητας ως προς: α) τη φυσική ανάπτυξη (επίπεδο υγείας, σωματική/βιολογική ανάπτυξη), β) την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (ενδο/δια προσωπικές δεξιότητες για συνεργασία, ενσυναίσθηση, έκφραση συναισθημάτων), γ) τη μάθηση (ενθουσιασμός/περιέργεια για μάθηση, ιδιοσυγκρασία/κουλτούρα, πολιτισμικές αξίες), δ) τη γλωσσική ανάπτυξη (ακρόαση, ομιλία, λεξιλόγιο, δεξιότητες εγγραμματοσμού -ευαισθητοποίηση στον έντυπο λόγο, αίσθηση ιστορικού χρόνου, επίπεδο γραπτού λόγου, δεξιότητα σχεδιασμού διαδικασιών) και ε) τη μαθηματική ανάπτυξη και (μετα-) γνωστική λειτουργία (ανάδειξη λογικο/μαθηματικών/ χωρικών σχέσεων, κατανόηση αριθμητικών εννοιών) (Pence-Turnbull, Bowle, et al., 2010, Foster, Lambert, et al., 2005, Wright, Huston, Murphy, et al., 2001).

### 3. Σχολική ετοιμότητα και κοινωνικο-εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στο σχολείο

Όπως αναφέρθηκε η σχολική ετοιμότητα προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικο-πολιτισμικό, το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά γεννιούνται και μεγαλώνουν μέχρι τη φοίτησή τους στο σχολείο. Ο Σύνδεσμος Παιδικής Πρόνοιας της Αμερικής (Child Welfare League of America) περιέγραφε - στην ετήσια έκθεση του 2011- ως όραμά του την κατάσταση, όπου όλα τα παιδιά, τα οποία εισέρχονται στο σχολείο στις Η.Π.Α: α) έχουν καλή ψυχοσωματική υγεία και κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική υποστήριξη και β) αναπτύσσουν με πληρότητα και αυτονομία τις έμφυτες ψυχοκοινωνικές και γνωστικές τους ικανότητες (Child Welfare League of America, 2013).

Σύμφωνα με την παραπάνω έκθεση όλοι οι δημόσιοι, τυπικοί και άτυποι φορείς, οι οποίοι εμπλέκονται στη βέλτιστη ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας χρειάζεται από κοινού και σε συνεργασία να λάβουν και να υλοποιήσουν τα κατάλληλα θεσμικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα ώστε τα παιδιά να ικανοποιήσουν στο μέγιστο - δυνατό- βαθμό τις εξής οκτώ κύριες τους ανάγκες για: α) υγιεινή διατροφή, οικονομική ασφάλεια, εκπαίδευση και προληπτική ψυχο-σωματική φροντίδα, β) θετικές και στέρεες σχέσεις στη διάρκεια της κύησης, της γαλουχίας και της ανατροφής τους, γ) κοινωνική και συναισθηματική αποδοχή από την οικογένεια, την ομάδα των συνομηλίκων και την τοπική τους κοινότητα, δ) πολλαπλές και ποικίλες ευκαιρίες για την ανάπτυξη και ανάδειξη των χαρισμάτων και ιδιαίτερων ικανοτήτων τους, ε) έγκαιρη, ακριβή, διαγνωστική διαφορο-αξιολόγηση, εάν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρία, στ) εξατομικευμένη θεραπευτική βοήθεια, εάν έχουν σοβαρά ψυχο-κοινωνικά προβλήματα, ζ) θεσμική προστασία, εάν τυγχάνουν θύματα σωματικής βίας, συναισθηματικής κακοποίησης και γονεϊκής παραμέλησης, η) συστηματική υποστήριξη -μέσω της συνέργειας ειδικών επιστημόνων-, εάν υφίστανται διακρίσεων στο άμεσο και έμμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον (McCarthy, Marshall, et. al., 2005; Shonkoff & Phillips, 2000). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι χρειάζεται να θεσπιστούν και να υλοποιηθούν δημόσιες, συστημικές κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο την ικανοποίηση των αναφερόμενων αναγκών των παιδιών ως συμβολή στη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής τους ετοιμότητας.

#### 4. Σχολική ετοιμότητα και ακαδημαϊκή –και μη-επίδοση παιδιών οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στις Η.Π.Α

Σε πανεθνική έρευνα, που διεξήχθη το 2005 στις Η.ΠΑ -σε δείγμα 22.000 πεντάχρονων και εξάχρονων- βρέθηκε ότι τα παιδιά με χαμηλό βαθμό σχολικής ετοιμότητας: α) είχαν μητέρες, που δεν είχαν φοιτήσει και/ή ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, β) ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό από μονογονεϊκές οικογένειες με σημαντικά οικονομικά προβλήματα επιβίωσης, γ) οι οικογένειες τους λάμβαναν τους τελευταίους εικοσιτέσσερις μήνες διάφορα οικογενειακά επιδόματα από τις υπηρεσίες της κοινωνικής πρόνοιας και δ) οι οικογένειες τους δεν είχαν ως μητρική γλώσσα την επίσημη σχολική γλώσσα (Αγγλική Αμερικής). Επίσης στις αναφερόμενες οικογένειες, βρέθηκε ότι ο γονέας, που ασκούσε τη γονική επιμέλεια και φροντίδα: α) δεν μελετούσε καθημερινώς με τα παιδιά του, β) είχε λιγότερα από εικοσιπέντε βιβλία στη βιβλιοθήκη της οικίας του και γ) ασχολούνταν κυρίως με δραστηριότητες τραγουδιού, φυσικής αγωγής και ελεύθερου παιγνιδιού με τα παιδιά τους (Fielding, 2006).

Σε άλλες ερευνητικές μελέτες βρέθηκε ότι τα παιδιά οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν μπορούσαν και/ή ήταν λιγότερο εξοικειωμένα -συγκριτικά με τους συμμαθητές τους-: α) να αναγνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτου, τα αρχικά φωνήματα λέξεων, απλούς αριθμούς, γεωμετρικά σχήματα και μοτίβα ακολουθίας, β) να μετρούν πέραν του αριθμού είκοσι (20) και να χρησιμοποιούν μη συνηθισμένες μονάδες μήκους και χρημάτων για να συγκρίνουν και να ταξινομήσουν αντικείμενα και ποσότητες, γ) να διαβάζουν από αριστερά προς τα δεξιά και να γνωρίζουν προς ποια κατεύθυνση πηγαίνει και τελειώνει μια γραμμή ψηφιακής και/ή έντυπης εκτύπωσης και δ) να έχουν υψηλές επιδόσεις ως προς την κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών, την ανάγνωση κειμένων με πλούσιο λεξιλόγιο και την απομνημόνευση γενικών γνώσεων και πληροφοριών (Bohan-Baker & Little, 2004; Zill & West, 2001).

Επίσης σύμφωνα με τα ευρήματα διαχρονικής έρευνας πεδίου που διεξήχθη το χρονικό διάστημα μεταξύ 1996-2003 στις Η.Π.Α, ύστερα από δύο-τρία έτη φοίτησης στο σχολείο, τα παιδιά οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες παρουσίαζαν συγκριτικά χαμηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, είχαν χαμηλά

κίνητρα για μάθηση και αλλαγή και μέτρια ψυχοσωματική και συναισθηματική υγεία (Fontaine, Torre & Grafwallner, 2006). Οι συγκεκριμένοι μαθητές όταν αξιολογήθηκαν ύστερα από τέσσερα χρόνια σχολικής φοίτησης είχαν ακόμα χαμηλότερες μέσες επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Επομένως, φαίνεται ότι η επίδραση του οικογενειακού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, εντός του οποίου τα παιδιά αναπτύχθηκαν από τη γέννησή τους μέχρι τη φοίτησή τους στο σχολείο, παραμένει σημαντική -σε αντίθεση με την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στο Δημοτικό Σχολείο-, αφού παρά την πάροδο τεσσάρων ετών φοίτησης, τα παιδιά οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν βελτίωσαν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους στο σχολείο (Holbein, 2005).

Σε άλλη βιογραφική έρευνα πεδίου, μαθητές της Γ΄ Δημοτικού συμπλήρωσαν αυτο-περιγραφικά ερωτηματολόγια στάσεων αναφορικά με το βαθμό εμπλοκής τους σε συμβάντα αποκλίνουσας κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα παιδιά των οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες έτειναν -συγκριτικά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμαθητές τους- να αισθάνονται ότι συμμετείχαν με μεγαλύτερη συχνότητα και με υψηλότερη ένταση σε συμβάντα αποκλίνουσας συμπεριφοράς στη διάρκεια της καθημερινής σχολικής ζωής (Rathburn & West, 2004).

Τέλος, σε ερευνητική μελέτη στις Η.Π.Α, διερευνήθηκε -μέσω των γραπτών καταγραφών και αναφορών των εκπαιδευτικών- η ψυχο-κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση και η γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες καταγραφές, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες: α) δεν είχαν φοιτήσει και/ή ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, β) ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό από μονο-γονεϊκές οικογένειες με σημαντικά οικονομικά προβλήματα επιβίωσης, γ) οι οικογένειες τους λάμβαναν τους τελευταίους εικοσιτέσσερις μήνες διάφορα οικογενειακά επιδόματα από τις υπηρεσίες της κοινωνικής πρόνοιας και δ) οι οικογένειες τους δεν είχαν ως μητρική γλώσσα την επίσημη σχολική γλώσσα (Αγγλική Αμερικής), βρέθηκε ότι: α) διαπληκτίζονταν συχνότερα με τους συμμαθητές τους, τις περισσότερες μάλιστα φορές χωρίς καμιά σοβαρή αιτία, β) θύμωναν και ήταν επιρρεπείς σε παρεξηγήσεις και συγκρούσεις με

τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, γ) δεν είχαν τις απαραίτητες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες να δημιουργήσουν και να διατηρούν στερέες διαπροσωπικές σχέσεις και φιλίες με τους συμμαθητές τους, δ) ήταν απρόθυμοι και αντιδρούσαν με διάφορες αφορμές να μάθουν, να δεχθούν κοινωνική επίδραση, και να «αξιοποιήσουν» τους εκπαιδευτικούς ως πρότυπα κοινωνικο-γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Denton, Germino-Hausken, 2001).

## 5. Δημόσιες κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές υποστήριξης παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στις Η.Π.Α

Μια από τις παλαιότερες δημόσιες, συστημικές, κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές υποστήριξης των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στις Η.Π.Α αποτέλεσαν τα προγράμματα πρώιμης αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (Head Start), που υλοποιούνται μέχρι σήμερα υπό την πολιτική εποπτεία της Δημόσιας Υπηρεσίας United States Department of Health and Human Services. Τα προγράμματα ξεκίνησαν να εφαρμόζονται το 1965 από τον Jule Sugarman και αρχικώς σχεδιάστηκαν ως θερινά προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης σε παιδιά οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με στόχο να φοιτήσουν με μεγαλύτερη κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική επάρκεια στο νηπιαγωγείο. Η μεταξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων προγραμμάτων έδειξε ότι οι έξι εβδομάδες υλοποίησής τους δεν θα μπορούσαν να αντισταθμίσουν την επίδραση, που είχαν δεχτεί τα παιδιά από τη γέννησή τους, μεγαλώνοντας εντός του πλαισίου της οικογένειας, των συνομηλίκων και της τοπικής τους κοινότητας. Αυτός ήταν και ο κύριος λόγος, για τον οποίο τα παραπάνω προγράμματα: α) διευρύνθηκαν τόσο ως προς τη διάρκειά τους όσο και ως προς το εύρος των παρεχόμενων κοινωνικών υπηρεσιών (στέγη, υγεία, διατροφή, επιδόματα) και β) συμπεριέλαβαν εκπαιδευτικές δράσεις συμβουλευτικής, ψυχολογικής υποστήριξης και προαγωγής της συναισθηματικής ετοιμότητας των παιδιών.

Όπως δε επιβεβαιώθηκε -ως υπόθεση εργασίας- σε ένα πλήθος ερευνητικών εργασιών, που ξεκίνησαν από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, η συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα πρώιμης αντισταθμιστικής εκπαίδευσης επέδρασε σημαντικά στη βελτίωση (Zhai Brooks-Gunn, Waldfogel, 2011, Bierman, Nix, et

al.,2008): α) της γλώσσας (λεξιλόγιο), των γενικών γνώσεων, β) της φυσικής, κοινωνικής, συναισθηματικής υγείας, γ) των στάσεων τους για τη σχολική φοίτηση και δ) της επίδοσής τους στη γραφή, ανάγνωση και στα βασικά αριθμητικά δεδομένα τουλάχιστον για τις δύο-τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ο νόμος Head Start Act, που ψηφίστηκε το 1981, διέυρνε τις δράσεις των αναφερόμενων αντισταθμιστικών προγραμμάτων -πέραν των παιδιών και γονέων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες- στην ευρύτερη τοπική κοινότητα, εμπλέκοντας και άλλους τυπικούς και άτυπους φορείς εκπαίδευσης, κοινωνικοποίησης και γενικής μέριμνας του πληθυσμού (U.S. Department of Health and Human Services, 2010, Currie, 2001; Lopez, Tarullo, Forness, & Boyce, 2000). Στον αντίποδα, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών αναφορικά με τη διερεύνηση και αξιολόγηση του βαθμού ετοιμότητας των θεσμικών φορέων της κεντρικής διοίκησης, της τοπικής κοινότητας και της σχολικής μονάδας ως προς την ικανοποίηση των κύριων κοινωνικο-εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών από τη γέννηση μέχρι τη φοίτησή τους στο σχολείο. Μια προσπάθεια προς αυτή την ερευνητική κατεύθυνση έγινε από το Ίδρυμα David & Lucile Packard, το Ίδρυμα Ford, και τον Ewing Marion της Kauffman Foundation.

Η συγκριμένη ερευνητική εργασία είχε τους εξής πέντε κύριους στόχους (MacNaughton, Hughes, & Smith, 2007): α) τη δημιουργία μιας σειράς έγκυρων και αξιόπιστων δεικτών αξιολόγησης του βαθμού σχολικής ετοιμότητας των παιδιών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, β) την υιοθέτηση, επιλογή και χρήση των συγκεκριμένων δεικτών σχολικής ετοιμότητας από τους αρμόδιους φορείς της τοπικής κοινότητας, γ) την αρχειοθέτηση και επεξεργασία των ερευνητικών ευρημάτων ως προς τις διάφορες κοινωνικο-πολιτισμικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους της σχολικής φοίτησης στην τράπεζα στατιστικών δεδομένων της κεντρικής διοίκησης, δ) τη δημόσια αναφορά και την κοινωνική λογοδοσία των σχολικών μονάδων και της τοπικής κοινότητας προς τους πολίτες και τους γονείς ως προς τα αποτελέσματα των εφαρμοσμένων κοινωνικο-εκπαιδευτικών τους δράσεων, ε) τη θέσπιση και υλοποίηση εναλλακτικών κοινωνικο-εκπαιδευτικών μέτρων και προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης με στόχο τη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας και συνακολούθως του σχολικού εγγραμματισμού των παιδιών (Theriot, Franco, et al., 2003).



Στους αναφερόμενους δείκτες αξιολόγησης του βαθμού σχολικής ετοιμότητας των παιδιών συμπεριλαμβάνονται και οι εξής επτά: α) το ποσοστό των παιδιών που έχουν δημόσια και/ή ιδιωτική ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και ασφάλεια και β) το ποσοστό των τετράχρονων-πεντάχρονων νηπίων: i) που φοιτούν σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας και ii) σε προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και/ή παιδικής φροντίδας και ειδικής αγωγής, γ) το ποσοστό των δημόσιων και/ή ιδιωτικών σχολείων σε τοπικό/περιφερειακό επίπεδο που παρέχουν καθολική πρόσβαση στα νήπια να φοιτήσουν σε ολόημερα νηπιαγωγεία, δ) το ποσοστό των παιδιών με προβλήματα αναπηρίας, ακοής, όρασης, οδοντιατρικής περίθαλψης, που δεν ανιχνεύονται εγκαίρως και προληπτικά από τους αρμόδιους κοινωνικο-εκπαιδευτικούς φορείς πριν την φοίτησή τους στο σχολείο, ε) το ποσοστό των ενηλίκων και/ή γονέων, που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ή σε προγράμματα διδασκαλίας της επίσημης σχολικής (Αγγλική Αμερικής) ως δεύτερης και/ή μη μητρικής γλώσσας, στ) το ποσοστό των γεννήσεων ανά έτος από μητέρες, που δεν έχουν ολοκληρώσει και/ή φοιτήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ζ) το ποσοστό των παιδιών ηλικίας κάτω των έξι ετών, που άλλαξαν πρόσωπο ως προς τη γονική τους επιμέλεια στο πρόσφατο χρονικό διάστημα των είκοσι-τεσσάρων μηνών (Bryant, & Walsh, 2005; Rhode Island KIDS COUNT, 2005).

Ως προς το ζήτημα της ανταποδοτικότητας (μοντέλο κόστους/οφέλους) των οικονομικών πόρων, που διατίθενται για τη υλοποίηση των προγραμμάτων πρώιμης αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, σχετική ερευνητική μελέτη έδειξε ότι μέσω της παροχής μιας υψηλής ποιότητας, καθολικής, προσχολικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά στην Πολιτεία της Καλιφόρνιας ανά έτος, η αναλογία κόστους/οφέλους ήταν 2,62 προς 1. Το παραπάνω ερευνητικό μεθοδολογικό μοντέλο δεν συμπεριλάμβανε άλλα -μη άμεσα και οικονομικά υπολογίσιμα- οφέλη για την κοινωνία και την οικονομία της χώρας, όπως ήταν η βελτίωση της υγείας και της ψυχοσωματικής ευεξίας των παιδιών και αυριανών πολιτών και η δυνατότητα μεταφοράς των συγκεκριμένων ωφελημάτων στις επόμενες γενεές (Karoly & Bigelow, 2005).

Σε μια άλλη έρευνα, οι οικονομολόγοι της Federal Reserve Bank of Minneapolis εξέτασαν το ποσοστό απόδοσης της οικονομικής επένδυσης της Πολιτείας της Μινεσότα αναφορικά με την παροχή -μέσω της υλοποίησης τους προγράμματος

«Perry Preschool Program»- μιας υψηλής ποιότητας προσχολικής εκπαίδευσης σε τρίχρονα-τετράχρονα νήπια. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, η "πραγματική" απο-πληθωρισμένη απόδοση της αναφερόμενης οικονομικής επένδυσης ήταν θετική σε ποσοστό 16% με τουλάχιστον 75% των οικονομικών πόρων του συγκεκριμένου προγράμματος να ωφελούν το γενικό επίπεδο του πληθυσμού των τοπικών αυτο-διοικητικών μονάδων της Πολιτείας. Ως δε προς την αναλογία οφέλους/κόστους του προγράμματος κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του ατόμου, αυτή βρέθηκε να είναι 8 προς 1.33 (Heckman, 2006; Rolnick & Grunewald, 2003). Άλλες τεκμηριωμένα αποτελεσματικές εφαρμοσμένες κοινωνικές πολιτικές, οι οποίες είχαν σημαντικά θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες περιελάμβαναν προγράμματα προληπτικής παρέμβασης σε παιδιά, που γεννήθηκαν πρόωρα, ώστε: α) να προληφθούν φαινόμενα αναπτυξιακής καθυστέρησης, β) να ενισχυθεί ο βαθμός αντίληψης, συγκέντρωσης και προσοχής τους και γ) να ενταχθούν εγκαίρως, εάν χρειαστεί, σε ειδικές δομές της εκπαίδευσης (Weitzman, 2003, Berlin, Brooks-Gunn, McCarton & McCormick, 1998).

Στην παραπάνω κατεύθυνση, υλοποιήθηκαν κοινωνικά προγράμματα συμπλήρωσης της διατροφής των μητέρων στη διάρκεια της εγκυμοσύνης τους, όπως ήταν το «Special Supplemental Nutrition Program». Τα συγκεκριμένα προγράμματα είχαν μεγάλη επιτυχία, αφού μειώθηκε το ποσοστό γεννήσεων νεογνών με ελλιπές βάρος (Kotelchuck, Schwartz, Anderka & Finison, 1984), με χαμηλό σίδηρο και άλλες μειονεξίες (Rush, Leighton, Sloan, et al. 1988). Επίσης, τα παιδιά οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες, που υλοποιούσαν προγράμματα υγιεινής και/ή πλήρους διατροφής είχαν καλύτερες επιδόσεις σε τυποποιημένα δοκίμια στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά (Rose, Habicht & Devaney, 1998; Yip, Binkin, Fleshood & Trowbridge, 1987).

Επιπροσθέτως, στο κοινωνικό πρόγραμμα «Visiting families in risk at home», όπου νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχίατροι επισκέπτονταν σε τακτική βάση τις οικογένειες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, βρέθηκε ότι: α) μειώθηκε σημαντικά ο αριθμός των παιδιών που δέχονταν κακοποίηση, παραμέληση και διακρίσεις, β) αυξήθηκε το ποσοστό των πατέρων που εμπλέκονταν στην καθημερινή μελέτη των παιδιών τους, γ) μειώθηκε σταδιακά η εξάρτηση των

συγκεκριμένων οικογενειών από τους οικονομικούς πόρους και τις παροχές των υπηρεσιών της κοινωνικής πρόνοιας, και δ) βελτιώθηκε ο βαθμός κοινωνικο-γνωστικής και συναισθηματικής ετοιμότητας των παιδιών (Olds, Henderson, et. all., 1999). Επίσης, η οικονομική επιδότηση του ενοικίου της κατοικίας σε οικογένειες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με στόχο να περιοριστούν οι συχνές μετακινήσεις τους για λόγους βιοπορισμού και επιβίωσης, είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ασφάλειας της τοπικής γειτονιάς και τη μείωση της έκθεσης των γειτόνων συμπολιτών σε συμβάντα επιθετικής και/ή παραβατικής συμπεριφοράς (Centers for Disease Control and Prevention, 2002).

Τέλος, η μαζικοποίηση προγραμμάτων προαγωγής του σχολικού εγγραμματισμού των παιδιών, που περιελάμβανε τη δωρεάν παροχή βιβλίων και την εκπαίδευση των γονέων οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αναφορικά με τη σημασία της καθημερινής μεγαλόφωνης/εταιρικής ανάγνωσης βιβλίων στα παιδιά από τους ενήλικες είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στο σχολείο (Mendelsohn, Mogilner, et al., 2001; High, LaGasse, Becker, Ahlgren & Gardner, 2000).

## 6. Συζήτηση

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

Στην παρούσα μελέτη έγινε μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση δημόσιων συστημικών κοινωνικο-εκπαιδευτικών πολιτικών, που υλοποιούνται στις Η.Π.Α με αποτελεσματικότητα, οι οποίες είχαν ως στόχο τη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (California Department of Education News Release, 2007; Se'ne'chal & LeFevre, 2002). Όπως αναφέρθηκε αναλυτικά στη μελέτη μας, οι συγκεκριμένες κοινωνικο-εκπαιδευτικές

παρεμβάσεις και δράσεις: α) αξιολογήθηκαν θετικά στη βάση της μεθόδου, λόγος κοινωνικού οφέλους προς οικονομικό κόστος, β) είχαν ποικίλες ψυχοκοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, παιδαγωγικές επιδράσεις στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον των παιδιών, γ) ανάδειξαν τη σημαντικότητα της συνεργασίας και συνέργειας μεταξύ όλων των κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών και φορέων, που εμπλέκονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και δ) ικανοποίησαν το πάγιο κοινωνικο-εκπαιδευτικό αίτημα –της δεκαετίας του 1970- για ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και συνακόλουθα άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο λειτουργίας των κρατών πρόνοιας.

Η παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση, που αφορά τις δημόσιες συστημικές κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες περιορίστηκε -για λόγους μεθοδολογικούς- στις Η.Π.Α, καθώς η εργασία δεν έχει το χαρακτήρα μίας διεθνικής συγκριτικής μελέτης. Παρ' όλα αυτά, το πρωτότυπο βιβλιογραφικό υλικό της εργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για τη θέσπιση και υλοποίηση αντίστοιχων/προσαρμοσμένων στην ελληνική πραγματικότητα κοινωνικο-εκπαιδευτικών δράσεων και παρεμβάσεων από τους αρμόδιους θεσμικούς κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε να προαχθεί η σχολική ετοιμότητα των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και στην Ελλάδα.

## Βιβλιογραφία

- Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M., «The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development», *Journal of Preventive Medicine*, issue 27(2), 1998, pag. 238–245.
- Bierman K., Nix R., Domitrovich C., Welsh J., Gest S., Jones, D., et al., «Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program», *Child Development*, 179, 2008, pag. 1802-1817.
- Bohan-Baker M., & Little, M. (2004). The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families. Available at: <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/fine/resources/research/bohan.pdf> . Accessed on March 28, 2014.
- Bracey G., «Investing in preschool», *American School Board Journal*, issue 190(1), 2003, pag. 32–36.
- Bryant E., & Walsh C. (2005). States use indicators of School Readiness to improve public policies for young children. New York: National Center for Children in Poverty. Available at: [http://www.nccp.org/pub\\_fal02j.html](http://www.nccp.org/pub_fal02j.html). Accessed March 21, 2014.
- California Department of Education News Release (2007). State schools Chief Jack O'Connell on reauthorization of federal Head Start program. California Department of Education. Available at: <http://www.cde.ca.gov/nr/ne /yr07/yr07rel165 .asp>. Accessed on February 28, 2014.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2002). Community interventions to promote healthy social environments: early childhood development and family housing: a report on recommendations of the Task Force on Community Preventive Services. *MMWR Recommend Report*, 51, pag. 1–8.
- Child Welfare League of America. (2013). Child Care and Development. Available at: <http://www.cwla.org/programs/daycare/default.htm>. Accessed on January 31, 2014.
- Connell C., & Prinz R. «The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children», *Journal of Social Psychology*, 2002, 40(2), pag. 177-193.
- Currie J., «Early childhood education programs», *Journal of Economic Perspectives*, issue 15(2), 2001, pag. 213–238.
- Denton, K. (2001). Germino-Hausken E. America's Kindergargeners, NCES 2000-070. National Center for Education Statistics, United States Department of Education.

- Washington, DC. Available at: <http://www.nces.ed.gov/pubs2000/2000070.pdf>. Accessed on December 28, 2013.
- Heckman J., «Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children», *Science*, issue 312, 2006, pag. 1900–1902.
- High P., LaGasse, L., Becker S., Ahlgren., I., & Gardner A., «Literacy promotion in primary care paediatrics: can we make a difference?», *Pediatrics*, issue 105(4), 2000, pag. 927–934.
- Fielding L., «Kindergarten learning gap», *American School Board Journal*, issue 193(4), 2006, pag. 32-34.
- Fontaine N., Torre D., & Grafwallner R., «Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk», *Early Child Development Care*, issue 176(1), 2006, pag. 99-109.
- Foster M., Lambert R., Abbott-Shim M., McCarty, F., & Franze S., «A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes», *Early Childhood Research Quarterly*, issue 13, 2005, pag. 13-36.
- Holbein M., «Examining the relationship between parental involvement and student motivation», *Educational Psychology Review*, issue 17(2), 2005, pag. 99-123.
- Husen T., & Tuijnman A., «The contribution of formal schooling to the increase in intellectual capital», *Educational Researcher*, issue 20(7), 1991, pag. 17–25.
- Karoly L., Kilburn M., & Cannon, J. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Rand Corporation. Available at: [www.rand.org](http://www.rand.org). Accessed on January 17, 2013.
- Karoly L., & Bigelow J. (2005). *The economics of investing in universal preschool education in California*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. Available at: <http://www.pediatrics.aappublications.org>. Accessed on February 21, 2014.
- Kotelchuck M., Schwartz J., Anderka M., & Finison K., «WIC participation and pregnancy outcomes: Massachusetts Statewide Evaluation Project», *American Journal of Public Health*, issue 74(10), 1984, pag. 1086–1092.
- Lopez M., Tarullo L., Forness S., & Boyce C. «Early identification and intervention: Head Start's response to mental health challenges», *Early Education and Development*, issue 11, 2000, pag. 265-282.
- McCarthy J., Marshall A., Collins J., Arganza G., Deserly K., & Milon, J. (2005). *A family's Guide to the Child Welfare System*. Washington, D.C.: Georgetown University Center for Child and Human Development.

- MacNaughton G., Hughes P., & Smith K., «Rethinking approaches to working with children who challenge», *International Journal of Early Childhood*, issue 39(1), 2007, pag. 39-58.
- Mendelsohn A., Mogilner L., Dreyer B., Forman J., Weinstein S, Broderick M., Cheng K., Magloire T., Moore T. & Napier, C., «The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children», *Pediatrics*, issue 107(1), 2001, pag. 130–134.
- Olds D., Henderson C., Kitzman H., Eckenrode J., Cole R., & Tatelbaum, R., « Prenatal and infancy home visitation by nurses: recent findings», *Future Child*, 9(1), 1999, pag. 44–65.
- Pence-Turnbull K., Bowles R., Skibbe L., Justice L., & Wiggins, A., «Theoretical explanations for preschoolers' lowercase alphabet knowledge», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, issue 53, 2010, pag. 1757-1768.
- Rathburn A., & West J. (2004). «>From Kindergarten through third grade: Children's beginning school experiences. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Available at: [http://www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid\\_2004007](http://www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid_2004007). Accessed March 09, 2014.
- Raver C., Jones S., Li-Grining C., Zhai F., Bub K., & Pressler, E., «CSRP's Impact on low-income preschoolers' pre-academic skills: self-regulation as a mediating mechanism», *Child Development*, issue 82(1), 2011, pag. 362-378.
- Rhode Island KIDS COUNT. (2005). *Getting Ready: National School Readiness Indicators Initiative: A 17-State Partnership: Executive Summary*. Providence, RI: Rhode Island KIDS COUNT, 2005. Available at: <http://www.rikidscount.org/matriarch/Documents/Getting%20Ready%20%20Full%20Report.pdf>. Accessed February 18, 2013.
- Rolnick F., & Grunewald R. (2003). *Technical report: Early childhood development: Economic development with a high public return*. Minneapolis, MN: Federal Reserve Bank of Minneapolis. Available at: [http://www.minneapolisfed.org/research/pub\\_display.cfm?id=3832](http://www.minneapolisfed.org/research/pub_display.cfm?id=3832). Accessed on December 29, 2013.
- Rose D., Habicht J., & Devaney B., «Household participation in the food stamp and WIC Programs increases the nutrient intakes of preschool children», *Journal of Nutrition*, issue 128, 1998, pag. 548-555.

- Rush D., Leighton J., Sloan N., Alvir J., Horvitz D., Seaver W., Garbowski G., Johnson, S., Kulka R., Devore J., et al., «The National WIC Evaluation: evaluation of the Special Supplemental Food Program for women, infants, and children, part VI: study of infants and children», *American Journal of Clinical Nutrition*, issue 48(2), 1988, pag. 484-511.
- Sénéchal M., & LeFevre J., «Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study», *Child Development*, issue 73, 2002, pag. 445–460.
- Wright J., Huston, A., Murphy, K., St. Peters M., Pinon M., Scantlin R., & Kotler J. The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project», *Child Development*, issue 72, 2001, 1347–1366.
- Shonkoff J., & Phillips D. (Eds.) *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press, 2000.
- Theriot J, Franco S, Sisson B, et al., «The impact of early literacy guidance on language skills of 3-year-olds», *Clinical Pediatrics*, issue 42(2), 2003, pag. 165-172.
- Yip R., Binkin N., Fleshood L., Trowbridge F., «Declining prevalence of anemia among low-income children in the United States», *Journal of the American Medical Association*, issue 258(12), 1987, pag. 1619–1623.
- Weitzman M. (2003). Low income and its impact on psychosocial child development. In: Tremblay R., Barr R., & Peters R. (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Canada: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1–8. Available at: [http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Low\\_income.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Low_income.pdf). Accessed February 23, 2014.
- Wong V., Cook T., Barnett S., & Kwanghee J., «An effectiveness-based evaluation of five state pre-kindergarten programs», *Journal of Policy Analysis and Management*, issue 27(1), 2008, pag. 122-154.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2010). Office of Head Start. Washington, DC. Available at: <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs.htm>. Accessed on December 29, 2013.
- Zhai F., Brooks-Gunn J., Waldfogel J., « Head Start and urban children's school readiness: a birth cohort study in 18 cities», *Developmental Psychology*, issue 47(1), 2011, pag 134-152.
- Zill, N. & West J. (2001). Department of Education, National Center for Education Statistics. *Entering Kindergarten: A portrait of American children when they begin school:*



Findings from the condition of education 2001. NCES 2001-035, Washington, DC. Available at: <http://www.nces.ed.gov/pubs2001/2001035.pdf>. Accessed on February 02, 2014. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής, (επιμ.). Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθήτω.