



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ  
ΣΧΟΛΕΙΟ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ.**

της

**ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΣ ΜΗΚΑ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Ασπασία Οικονόμου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 30-4-2019

Η Δηλούσα:



Αναστασία Μήκα

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των νηπιαγωγών όσον αφορά το ζήτημα της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη σημασία της ομαλής μετάβασης και των παραγόντων που την επηρεάζουν, να καταγραφούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για να επιτύχουν μία ομαλή μετάβαση καθώς και να διερευνηθεί εάν οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ποσοτική μεθοδολογία και ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα συμμετείχαν 140 νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία ανά την Ελλάδα. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν επαληθεύεται η κύρια ερευνητική υπόθεση της έρευνας και διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει η ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο για την ανάπτυξη και την επίδοση των παιδιών στη σχολική τους πορεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται αρκετά ενημερωμένοι ως προς το θέμα της μετάβασης. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ομαλή μετάβαση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον και πως η επιτυχημένη συνεργασία ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους μπορεί να φέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στην προσαρμογή των παιδιών. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα γνωρίζουν ότι ο ρόλος τόσο ο δικός τους όσο και των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου καθώς και των γονέων των παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετάβαση των παιδιών. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι νηπιαγωγοί προκειμένου να εξασφαλίσουν την ομαλή μετάβαση εφαρμόζουν αρκετές πρακτικές, δίνοντας έμφαση σε αυτές που αφορούν τις συζητήσεις με τα παιδιά για τα συναισθήματα και τις προσδοκίες τους.

## **ABSTRACT**

The main aim of this study is the in-depth analysis of perceptions, of kindergarten teachers, regarding the issue of smooth transition from kindergarten to elementary school. In detail, this research investigates the kindergarten teacher's opinions, regarding the transition, and the factors that influence this process, documents the usual practices implemented for succeeding in this transition and, finally, investigates the in-depth analysis regarding views and practices in conjunction with demographics. The research uses quantitative methodology and implements questionnaire as a tool. 140 kindergarten teachers, stationed in public kindergartens across Greece, participated in the research.

After processing the data obtained, the main hypothesis is validated and can be concluded that kindergarten teachers acknowledge the importance of smooth transition, from kindergarten to elementary school, in the development of pupils both cognitive and academically through their entire school years. According to the findings, teachers stay informed regarding this issue. The majority strongly believes that it is one of the factors contributing in the successful cooperation between teachers and pupils and also provides faster integration, of the child, to a new school environment. Findings also suggest that the teachers are fully aware of the importance of both their role and their colleagues in cooperation with the parents and home environment in general. Last, in order to ensure this transition, teachers implement several practices emphasizing those regarding open discussions, with the children, about their feelings and ambitions.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

#### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

##### ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ

- 1.1 Η έννοια της προσχολικής αγωγής
- 1.2 Ιστορική αναδρομή της προσχολικής αγωγής
- 1.3 Ο σκοπός του νηπιαγωγείου
- 1.4 Η σημασία του νηπιαγωγείου

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

##### ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 2.1 Αναλυτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου
- 2.2 Αναλυτικό πρόγραμμα δημοτικού σχολείου
- 2.3 Σύγκριση των δύο προγραμμάτων

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

##### Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

- 3.1 Η έννοια της μετάβασης
- 3.2 Η εξέλιξη της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο
- 3.3 Μοντέλα μετάβαση
  - 3.3.1 Το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής
  - 3.3.2 Το μοντέλο των Ryan και Adams
  - 3.3.3 Το μοντέλο δεξιοτήτων / ικανοτήτων
  - 3.3.4 Το οικοσυστημικό μοντέλο
  - 3.3.5 Το οικολογικό / δυναμικό μοντέλο
- 3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση
  - 3.4.1 Οικογένεια
  - 3.4.2 Ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού
  - 3.4.3 Εκπαιδευτικός
  - 3.4.4 Θεσμικό πλαίσιο

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

##### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

- 4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην ελληνική βιβλιογραφία

4.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην ξένη βιβλιογραφία

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Το σκεπτικό της έρευνας

5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

5.4 Ερευνητικές υποθέσεις

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Μέθοδος και εργαλεία της έρευνας

6.2 Δείγμα της έρευνας

6.3 Διεξαγωγή της έρευνας

6.4 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

6.5 Το ερευνητικό εργαλείο

6.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

6.7 Στατιστική ανάλυση

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

7.2 Απόψεις των νηπιαγωγών

7.3 Πρακτικές μετάβασης

7.4 Γνώσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις πρακτικές μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό

7.5 Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

7.5.1. Οι νέοι παράγοντες στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου

7.5.2. Οι νέοι παράγοντες στο τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου

7.5.3. Οι νέοι παράγοντες στο τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου

7.5.4. Ανάλυση αξιοπιστίας των νέων παραγόντων

7.6 Επίδραση των δημογραφικών και των γενικών παραγόντων στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών

7.6.1. Η επίδραση της ηλικίας

7.6.2. Η επίδραση της μόρφωσης

7.6.3. Η επίδραση της θέσης

7.7 Συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των πρακτικών που εφαρμόζουν

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Σχήμα 1 Απεικόνιση των συστημάτων του οικοσυστημικού μοντέλου
- Σχήμα 2 Το οικολογικό / αναπτυξιακό μοντέλο των Rimm-Kauffman & Pianta
- Πίνακας 1 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος
- Πίνακας 2 Οι απαντήσεις του δείγματος στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου
- Πίνακας 3 Οι απαντήσεις του δείγματος στο τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου
- Πίνακας 4 Οι απαντήσεις του δείγματος στο τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου
- Πίνακας 5 Ο καταμερισμός των ερωτήσεων του 2ου μέρους σε 6 παράγοντες (νέες μεταβλητές)
- Πίνακας 6 Ο καταμερισμός των ερωτήσεων του 3<sup>ου</sup> μέρους σε 6 παράγοντες (νέες μεταβλητές)
- Πίνακας 7 Ο καταμερισμός των ερωτήσεων του 4ου μέρους σε 2 παράγοντες (νέες μεταβλητές)
- Πίνακας 8 Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας για τους νέους παράγοντες του ερωτηματολογίου
- Πίνακας 9 Η επίδραση της ηλικίας στην χρήση νέων τεχνολογιών
- Πίνακας 10 Η επίδραση της μόρφωσης στην συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων για την ομαλή μετάβαση
- Πίνακας 11 Η επίδραση της θέσης
- Πίνακας 12 Συσχέτιση της «Ομαλής μετάβασης του Νηπίου και την προσαρμογή του στο Δημοτικό σχολείο» με τις μεταβλητές που αναφέρονται στις πρακτικές μετάβασης
- Πίνακας 13 Συσχέτιση της «συνεργασίας νηπιαγωγών και δασκάλων» με τις μεταβλητές που αναφέρονται στις πρακτικές μετάβασης
- Πίνακας 14 Συσχέτιση της «συνεργασίας γονιών- νηπιαγωγών» με τις μεταβλητές που αναφέρονται στις πρακτικές μετάβασης
- Πίνακας 15 Συσχέτιση της «μετάβασης ως πρόκληση» με τις μεταβλητές που αναφέρονται στις πρακτικές μετάβασης

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος μετάβαση αφορά το πέρασμα ενός ατόμου από μία κατάσταση γνωστή και οικεία σε κάποια άλλη άγνωστη. Είναι, λοιπόν, φυσιολογικό να προκαλούνται αισθήματα άγχους. Μεταβάσεις γίνονται σε όλη τη ζωή του ανθρώπου από την παιδική ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή του (επαγγελματικές, προσωπικές, κοινωνικές) και αποτελούν ένα μοναδικό βίωμα για τον κάθε άνθρωπο. Μία από αυτές τις μεταβάσεις, ίσως από τις πιο κρίσιμες στη ζωή ενός παιδιού, αποτελεί η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Το αν η μετάβαση ενός παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θα είναι ομαλή και επιτυχής, θα επηρεάσει όχι μόνο την μετέπειτα σχολική ζωή του αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια του παιδιού (Dockett & Perry, 2002 · Μπαγάκης, κ.α., 2006).

Είναι γεγονός ότι οι δύο σχολικές βαθμίδες παρουσιάζουν αρκετές διαφορές, γεγονός που κάνει τη διαδικασία της μετάβασης όχι τόσο εύκολη. Εκτός, όμως από την ασυνέχεια που παρατηρείται στα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση του παιδιού. Αυτοί είναι η οικογένεια του παιδιού, τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί των ιδρυμάτων. Σύμφωνα με το οικολογικό / δυναμικό μοντέλο, η μετάβαση επηρεάζεται όχι μόνο από τα άτομα που λαμβάνουν μέρος σε αυτή αλλά και από τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Rimm-Kauffman & Pianta, 2000). Για να είναι, λοιπόν, ομαλή μια μετάβαση πρέπει να υπάρχει συνέχεια και σταθερότητα στις εμπειρίες μάθησης των παιδιών και επιπλέον οι σχέσεις των εμπλεκόμενων στη μετάβαση να χαρακτηρίζονται από διαχρονικότητα, συνεργασία, αποτελεσματικότητα και να έχουν κοινούς στόχους, την ενίσχυση και υποστήριξη του παιδιού για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, διερευνώνται οι απόψεις των νηπιαγωγών για την ομαλή μετάβαση και τη σημασία της, οι παράγοντες που την επηρεάζουν και οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί για την επίτευξη μίας ομαλής μετάβασης.

Στα πρώτα κεφάλαια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται ο θεσμός της προσχολικής αγωγής, η

σημασία και ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη των παιδιών και γίνεται μία αναδρομή στην εξέλιξη του θεσμού του νηπιαγωγείου από το 1800 μέχρι σήμερα. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και γίνεται μία σύγκριση αναφορικά με τους στόχους των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την προσέγγιση του ζητήματος της ομαλής μετάβασης.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας προσεγγίζεται η έννοια της μετάβασης με έμφαση στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ακολουθεί μία παρουσίαση της εξέλιξης του ζητήματος της μετάβασης και έπειτα η προβληματική της μετάβασης στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα μοντέλα μετάβασης εστιάζοντας στο το οικολογικό / δυναμικό μοντέλο και τέλος αναλύονται οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα σχετικών ερευνών της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας καθώς και οι λόγοι που οδήγησαν στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Στο έκτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αναφέρεται η μέθοδος και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα και η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Παρουσιάζεται εκτενώς το ερευνητικό εργαλείο και γίνεται αναφορά στο θέμα της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Ακολουθεί το όγδοο κεφάλαιο το οποίο περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, τα συμπεράσματα από τη διεξαγωγή της έρευνας και αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας.

Τέλος, κατατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Το νηπιαγωγείο ως θεσμός

### 1.1 Η έννοια της προσχολικής αγωγής

Ο όρος προσχολική αγωγή με την ευρύτερη σημασία του δηλώνει όλες τις επιδράσεις που δέχεται το παιδί από τη στιγμή που γεννιέται μέχρι την ηλικία που εγγράφεται στο δημοτικό σχολείο. Οι επιδράσεις αυτές προέρχονται από το οικογενειακό και το εξωοικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (Καλλιγά, 1990). Με αυτή την έννοια η προσχολική αγωγή συμπληρώνει την αγωγή που δέχεται το παιδί από το οικογενειακό του περιβάλλον (Σπαθάκη, 1881).

Με τη στενότερη έννοια με τον όρο προσχολική αγωγή περιγράφεται η εκπαίδευση τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο που δίνεται στο παιδί πριν από την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο, δηλαδή στην ηλικία μεταξύ των 3.5 και 5.5 ετών. Τα ιδρύματα που προσφέρουν προσχολική αγωγή είναι τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί σταθμοί. Η προσχολική αγωγή είναι ενταγμένη στη γενική εκπαίδευση και αποτελεί την επέκτασή της προς τα κάτω.

Από την αρχαία ακόμα εποχή φιλόσοφοι και παιδαγωγοί έχουν τονίσει την ανάγκη για προσχολική αγωγή. Ο Πλάτων στην «Πολιτεία» είναι από τους πρώτους που υποστήριξε πως τα πρώτα χρόνια της αγωγής των παιδιών έχουν ιδιαίτερη σημασία για την ευρύτερη αγωγή τους. Τη σημασία αυτή τονίζει και η παιδαγωγική επιστήμη. Θεωρεί πως η αγωγή του παιδιού από την μικρή του ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ίδιου του ατόμου (Μιχόπουλος, 1994).

Αρχικά τα νηπιαγωγεία δημιουργήθηκαν ως χώροι φύλαξης των παιδιών και στη συνέχεια ως χώροι αγωγής. Στη σύγχρονη εποχή οι εργαζόμενες οικογένειες που κατά πλειοψηφία είναι πυρηνικές (γονείς, παιδιά) αντιμετώπιζαν πρόβλημα σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών τους όσο οι ίδιοι θα βρίσκονταν στο χώρο εργασίας τους. Έτσι η προσχολική αγωγή επιτελούσε έναν κοινωνικό ρόλο, αυτόν της διευκόλυνσης και εξυπηρέτησης της οικογένειας.

Σταδιακά όμως αναδείχτηκε ο σημαντικός παιδαγωγικός ρόλος των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής και η σημασία της νηπιακής ηλικίας για την κοινωνική, συναισθηματική, διανοητική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Πέρα, λοιπόν, από

τον κοινωνικό της ρόλο η προσχολική αγωγή συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην ομαλότερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, 1981).

## 1.2 Ιστορική αναδρομή της προσχολικής αγωγής

Θεμελιωτής της προσχολικής αγωγής θεωρείται ο Γερμανός παιδαγωγός Froebel (1782-1852). Ο Froebel είναι ο πρώτος παιδαγωγός που ασχολήθηκε με την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ίδρυσε το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα που ονομάζει νηπιακό κήπο. Σκοπός του νηπιακού κήπου ήταν η παροχή ερεθισμάτων, η προώθηση της αυτενέργειας, η χειρωνακτική εργασία, η καλλιέργεια της αγάπης για τη φύση. Βασικό εργαλείο για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι το παιχνίδι που θεωρείται το κύριο μέσο για την αυθόρμητη δράση του παιδιού. Μετά τον Froebel με το κίνημα του νηπιαγωγείου και την αναγνώριση της νηπιακής ηλικίας ως κρίσιμης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολλοί ήταν αυτοί που προσπάθησαν να εντάξουν στο παιδαγωγικό σύστημα την προσχολική αγωγή. Ενδεικτικά αναφέρονται η Montessori με το “casa dei bambini”, ο Stanley Hall, ο J. Dewey, ο Pestalozzi (Κοντοπούλου, 1996).

Μια διαφορετική αντίληψη για την προσχολική αγωγή είναι αυτή του Reggio Emilia. Ο Reggio Emilia υποστηρίζει ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από τη δράση των παιδιών. Σύμφωνα με τον Reggio Emilia οι παιδαγωγοί θα πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά εμπειρίες οι οποίες θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν ικανότητες που θα τους είναι αναγκαίες στη μετέπειτα σχολική τους ζωή (Πανταζής & Σακελαρίου, 2005).

Όσον αφορά την Ελλάδα τα πρώτα βήματα για την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας βασίστηκαν σε ιδιωτική πρωτοβουλία και ήταν προνόμιο των εύπορων οικογενειών των αστικών κέντρων. Ο πρώτος νόμος που αφορά στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα θεσπίστηκε το 1895. Με το νόμο αυτό καθορίζεται η ηλικία των παιδιών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία και νομιμοποιούνται τα ήδη ιδρυθέντα νηπιαγωγεία από ιδιώτες. Ένα χρόνο αργότερα, το 1896 με το Β.Δ. 30-4-1896 συντάσσεται το πρώτο επίσημο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο βασισμένο στις προτάσεις της Αικατερίνης Λασκαρίδου (Ντολιοπούλου, 2002).

Το 1929 αποτελεί σταθμό στην ιστορία της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα. Με το νόμο 4397/1929 τα νηπιαγωγεία εντάσσονται στο Υπουργείο Παιδείας και ενσωματώνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον ορίζεται ο αριθμός νηπίων ανά παιδαγωγό και ο σκοπός του νηπιαγωγείου.

Με τον νόμο 1566/1985 η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται πλέον διετής και εγγράφονται τα παιδιά που την 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής θα έχουν συμπληρώσει το τέταρτο έτος της ηλικίας τους. Για τα παιδιά που την 31<sup>η</sup> Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν το πέμπτο έτος της ηλικίας τους η φοίτηση είναι υποχρεωτική. Με βάση την παράγραφο 4 του ίδιου νόμου η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται υποχρεωτική σταδιακά σε περιοχές της χώρας που ορίζονται με κοινή απόφαση του υπουργού παιδείας, του υπουργού υγείας και του υπουργού οικονομικών.

Το 1989, με νέο Π.Δ., διαμορφώνεται νέο αναλυτικό πρόγραμμα, που περιγράφει τις προοπτικές λειτουργίας των προσχολικών ιδρυμάτων με έμφαση στην καλλιέργεια των κινητικών και νοητικών τους δεξιοτήτων.

Το 1997, με το νόμο 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α'), άρθρο 3, θεσπίζεται το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Σκοπός του είναι η αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης, η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο, η μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων και η διευκόλυνση των εργαζόμενων γονέων. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο λειτουργεί οχτώ ώρες ημερησίως, διευρύνει, δηλαδή, κατά τέσσερις ώρες το ωράριο λειτουργίας του κλασσικού νηπιαγωγείου.

Το 2002 το Υπουργείο Παιδείας με τη βοήθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου συντάσσει το ΔΕΠΠΣ καταργώντας έτσι τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα.

Το 2006 με τον νόμο 3518 γίνεται υποχρεωτική η φοίτηση στο νηπιαγωγείο για ένα έτος για τα παιδιά που την 31 Δεκεμβρίου του ίδιου έτους θα έχουν συμπληρώσει το πέμπτο έτος της ηλικίας τους.

Σήμερα η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική. Σύμφωνα με το νόμο 4521/2018 θεσμοθετείται η δίχρονη υποχρεωτική προσχολική αγωγή από το σχολικό έτος 2018-2019 σε 184 δήμους της χώρας. Τα επόμενα δύο χρόνια η δίχρονη προσχολική αγωγή θα γίνει υποχρεωτική για το σύνολο των δήμων της χώρας. Με την

υποχρεωτικότητα αναμένεται να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

### **1.3 Ο σκοπός του νηπιαγωγείου**

Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη και ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή η σωματική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του. Πιο συγκεκριμένα, το νηπιαγωγείο επιδιώκει να βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί στον ανώτερο δυνατό βαθμό ανάλογα με την ωριμότητά του και να αναπτύξει δεξιότητες και ικανότητες που θα του είναι απαραίτητες για να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977). Για να είναι η ανάπτυξη του παιδιού ολόπλευρη και ισορροπημένη θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία πολύπλευρη προσωπικότητα με ανάγκες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές που πρέπει να ικανοποιηθούν.

Σύμφωνα με την Katz (1993) είναι σημαντικότερο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση παρά να αποκτήσουν γνώσεις. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα πρέπει τα παιδιά να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να τους παρέχονται ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Dodge & Colker, 1998).

Το νηπιαγωγείο συμπληρώνει το έργο της οικογένειας στην ομαλή ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού με πρακτικές κατάλληλες για την ηλικία και τις ανάγκες του. Πιο συγκεκριμένα στόχος του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια:

- να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους και να αναπτύξουν την αυτονομία τους
- να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους,
- να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους από το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και να είναι ικανά να διακρίνουν τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό,
- να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης κυρίως όσον αφορά τους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής
- να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη,

- να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες βοηθούν στην κοινωνικοποίηση και την αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή και
- να αναπτύξουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και ικανότητες συνεργασίας τόσο με τους συνομηλίκους όσο και με τον εκπαιδευτικό.

Ένας επιπλέον στόχος του νηπιαγωγείου είναι η προσπάθεια να αμβλύνει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Λόγω της αυξανόμενης μετανάστευσης αλλά και της δύσκολης οικονομικής κατάστασης της χώρας πολλά παιδιά προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, μη προνομιούχα περιβάλλοντα ή από περιβάλλοντα με διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Το νηπιαγωγείο λειτουργεί αντισταθμιστικά καθώς με το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον που διαθέτει και τα κατάλληλα αναπτυξιακά προγράμματα επιδιώκει την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, την εξομάλυνση των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών και την ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών ώστε να ενταχθούν ομαλά στη σχολική ζωή και να έχουν ίσες ευκαιρίες με τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων (Πυργιωτάκης, 1992).

Επιπλέον το νηπιαγωγείο στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και την εξασφάλιση γνώσεων με απώτερο σκοπό να προσαρμοστεί το παιδί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο.

#### **1.4 Η σημασία του νηπιαγωγείου**

Η ιστορία της προσχολικής αγωγής τόσο στην Ελλάδα όσο και σε πολλές χώρες της Ευρώπης αποδεικνύει ότι οι αντιλήψεις για το θεσμό μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν. Πλέον οι θετικές επιπτώσεις από την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι αναμφισβήτητες. Η προσχολική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Αλευριάδου κ.α., 2008 · Leseman, 2009). Η κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών, οι θετικές επιδράσεις στην σχολική πορεία του παιδιού, η μείωση της σχολικής αποτυχίας είναι κάποια από τα οφέλη της προσχολικής αγωγής (Κυπριανός, 2010).

Η UNESCO (2011) τονίζει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης από την πιο μικρή ακόμα ηλικία του παιδιού προκειμένου να εξασφαλιστεί η πνευματική, ηθική και



σωματική του εξέλιξη. Υποστηρίζει ότι με την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας εξασφαλίζονται ευκαιρίες μελλοντικά για δια βίου μάθηση (UNESCO, 2011). Η οικογένεια μπορεί να θεωρείται το ευνοϊκότερο και πρώτο περιβάλλον κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης του παιδιού όμως δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του παιδιού αυτής της ηλικίας για εκπαίδευση.

Το παιδί σ αυτήν την ηλικία έχει ανάγκη από εμπειρίες ποσοτικές αλλά κυρίως ποιοτικές έτσι ώστε να αναπτύξει περαιτέρω τις ικανότητες και δεξιότητες που μπορεί να έχει ήδη, να αποδεχτεί τον εαυτό του, να γνωρίσει το κοινωνικό σύνολο που το περιβάλλει και να αναπτύξει σχέσεις αλληλεπίδρασης μαζί του. Η οικογένεια μπορεί να έχει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, όμως τα οφέλη από τη συνύπαρξη των νηπίων είναι σημαντικότερα.

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που τονίζουν τη σημασία της φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Οι Ντολιοπούλου (2008), Leseman (2009) και Weikart (2000) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο και παρακολούθησαν ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είχαν αποκτήσει υψηλότερη κοινωνική, νοητική, συναισθηματική ανάπτυξη και ωριμότητα. Επιπλέον με τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο τα παιδιά διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και το σχολείο, αποκτούν κίνητρα για μάθηση και γνωστικές δεξιότητες που διευκολύνουν τη μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και αυξάνουν τις πιθανότητες για μία επιτυχημένη σχολική πορεία.

Μελέτες του ΟΟΣΑ έχουν δείξει πως οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών που έχουν πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση διαμορφώνουν τη μελλοντική τους ακαδημαϊκή αλλά και προσωπική εξέλιξη (OECD, 2013). Τα παιδιά που έχουν φοιτήσει σε ιδρύματα προσχολικής αγωγής πλεονεκτούν καθώς έχουν αποκτήσει υψηλότερη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, δεξιότητες που βοηθούν στην προετοιμασία τους για την είσοδο στο δημοτικό σχολείο (Woodhead & Moss, 2008). Επιπλέον, η προσχολική εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα, όχι μόνο την αύξηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, αλλά και τη μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης (UNESCO, 2011).

Τέλος, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο θεωρείται δείκτης προόδου για μία χώρα, αφού έτσι φαίνεται το ενδιαφέρον του κράτους να επενδύσει στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, που συνεπάγεται τη δημιουργία ανθρώπινου δυναμικού ικανού και

αξιόλογου για την ανάπτυξη της χώρας (Κιτσαράς, 2001). Με αυτήν την άποψη συμφωνεί και ο φιλόσοφος Bertrand Russel, ο οποίος το 1926 έγραψε ότι «το Νηπιαγωγείο, εάν η παρακολούθησή του λάβει καθολικό χαρακτήρα, θα μπορούσε μέσα σε μια γενιά να εξαλείψει τις βαθιές διαφορές στην εκπαίδευση που τώρα χωρίζουν τις κοινωνικές τάξεις, θα μπορούσε να παράγει έναν πληθυσμό και να χαίρεται τη διανοητική και φυσική ανάπτυξη χωρίς αυτή να περιορίζεται στους πιο τυχερούς, και θα μπορούσε να εξαλείψει τις ανεπανόρθωτες συνέπειες της ασθένειας, της επιπολαιότητας και της κακοβουλίας που καθιστούν την πρόοδο τόσο δύσκολη.» (Russel, 1926)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα αναλυτικά προγράμματα (Α. Π.) αποτελούν τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τα αναλυτικά προγράμματα καθορίζεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι διαδικασίες μάθησης και το πλαίσιο των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο σχολείο. Στο αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνονται οι σκοποί και οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης καθώς και οι τρόποι διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών τους οποίους καλούνται να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί με τη βοήθεια των μέσων που διαθέτουν και τη μεθοδολογία που περιγράφεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Βρεττός & Καψάλης, 2009 · Stenhouse, 2003). Επίσης με τα Α.Π. ορίζονται οι δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές καθώς και οι στάσεις που πρέπει να διαμορφώσουν (Λουκόπουλος, 2013).

Με το αναλυτικό πρόγραμμα διασφαλίζεται η συνέχεια της διδασκαλίας και της μάθησης και επιτυγχάνεται η ομοιογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Για το λόγο αυτό το 2002 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αντικαθιστά τα προηγούμενα Α.Π. του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και συντάσσει το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών που βασικό στόχο έχει τη συνέχεια μεταξύ των ιδρυμάτων και τη γεφύρωση του χάσματος σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελεί *«ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας το οποίο σκιαγραφεί το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες εκπληρώνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται, τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός όπως και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία»* (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003 β, σ. 586).

Κύριο χαρακτηριστικό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελεί η διαθεματικότητα και η ενιαιοποίηση της γνώσης. Με τη διαθεματικότητα, ουσιαστικά, καταργούνται τα γνωστικά αντικείμενα, η γνώση αντιμετωπίζεται σφαιρικά και προσεγγίζεται με διερευνητικές μεθόδους μέσα από θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας με θεματολογία που άπτεται των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των μαθητών ούτως ώστε η γνώση να οικοδομείται από τους ίδιους τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002).

Το 2011, λόγω αλλαγών κοινωνικών και πολιτισμικών (παραδείγματος χάριν, αύξηση του αριθμού των δίγλωσσων μαθητών), εκδόθηκε από το Π.Ι. το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο και τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή σε νηπιαγωγεία της χώρας που επιλέχθηκαν. Στόχος δεν ήταν να ακυρωθεί ή να αντικατασταθεί το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αλλά να βελτιωθεί και να εμπλουτιστεί. Ωστόσο, η εφαρμογή των Ν.Π.Σ. από το 2011 μέχρι και σήμερα παραμένει σε πιλοτικό επίπεδο.

## **2.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου**

Ξεκινώντας, πρέπει να σημειωθεί ότι το νηπιαγωγείο για πολλά χρόνια δεν εντασσόταν στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Μόλις το 2007 καθιερώθηκε η μονοετής υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση για τα νήπια πρώτης ηλικίας (αυτά που έχουν συμπληρώσει το πέμπτο έτος της ηλικίας τους μέχρι τις 30 Δεκεμβρίου του τρέχοντος σχολικού έτους) και από το 2018 έχει ξεκινήσει πιλοτικά σε κάποιους δήμους της χώρας η δίχρονη υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στόχος του νηπιαγωγείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου. Πιο συγκεκριμένα, η σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη *«μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002, σ. 586). Επιδίωξη των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο είναι να αναπτύσσουν την προσωπικότητα των παιδιών, να βοηθούν στην κοινωνικοποίησή τους, να βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο στο ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον. Για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων πρέπει η μαθησιακή διαδικασία να ωθεί τα παιδιά στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη γνώση. Τα προγράμματα στο νηπιαγωγείο δίνουν έμφαση περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης και τη δημιουργία βάσεων για τη μελλοντική γνώση παρά στην ίδια τη γνώση συγκεκριμένη και οριοθετημένη.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. διέπεται από κάποιες θεμελιώδεις αρχές. Οι στόχοι που τίθενται πρέπει να είναι ρεαλιστικοί και να λαμβάνονται υπόψιν οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Βασικό στοιχείο αποτελεί η ευελιξία και η προσαρμογή του στις ανάγκες του κάθε μαθητή έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών

θεωρούνται σημαντικές καθώς πάνω σ' αυτές οικοδομείται η νέα γνώση η οποία συνδέεται με τις καθημερινές πρακτικές στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων και να τις αιτιολογούν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτονομίας του παιδιού. Αφήνει περιθώρια στα παιδιά να κάνουν λάθη, τα οποία χρησιμοποιούνται κατάλληλα για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία του παιχνιδιού, τόσο του ελεύθερου όσο και του οργανωμένου καθώς, όπως αναφέρεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., το παιδί παίζοντας πειραματίζεται, ανακαλύπτει, αναπτύσσεται, εξασκεί τις κοινωνικές του δεξιότητες, αποκτά νέες εμπειρίες, μαθαίνει από τα λάθη του χωρίς να νιώθει το άγχος της αποτυχίας. Επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και αποκτά καθοριστική σημασία καθώς εκτελεί το ρόλο του βοηθού, συνεργάτη και διαμεσολαβητή στη μαθησιακή διαδικασία (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

Ρόλος του νηπιαγωγείου είναι να ενθαρρύνει τις διερευνήσεις των παιδιών και να τα υποστηρίζει να ανακαλούν και να χρησιμοποιούν τις εμπειρίες καθώς και τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη. Αυτό προϋποθέτει ένα μαθησιακό περιβάλλον διαμορφωμένο έτσι που να προσφέρεται για αναζητήσεις, προβληματισμούς, πειραματισμούς και ανακαλύψεις, να προωθεί τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία, να ευνοεί την αλληλεπίδραση και να προτρέπει την αυθόρμητη έκφραση και δημιουργικότητα των παιδιών.

Το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για τη γλώσσα περιλαμβάνει την προφορική επικοινωνία, την ανάγνωση και τη γραφή. Οι στόχοι του προγράμματος είναι να εμπλουτίσουν τα παιδιά τον προφορικό τους λόγο, να διηγούνται, να περιγράφουν, να συζητούν χρησιμοποιώντας στοιχειώδη επιχειρηματολογία, να αναγνωρίζουν μέσα στο περιβάλλον ή σε κείμενα οικείες λέξεις, να αντλούν πληροφορίες από διάφορες γραπτές πηγές, να αντιληφθούν τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, να αντιγράφουν λέξεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, να κατανοήσουν πως η γραφή είναι ένα μέσο επικοινωνίας και να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη γραφή όπως μπορούν (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

Όσον αφορά το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για τα μαθηματικά έχει ως κύριο στόχο να αναπτύξουν τα παιδιά λογικομαθηματική σκέψη και να κατανοήσουν την κοινωνική διάσταση της μαθηματικής επιστήμης ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να επιλύουν καθημερινά προβλήματα (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

Η μελέτη του περιβάλλοντος αναφέρεται στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και περιλαμβάνει όλα όσα υπάρχουν στον κόσμο που μας περιβάλλει. Οι δραστηριότητες της μελέτης περιβάλλοντος στοχεύουν στην κατανόηση του περιβάλλοντος αλλά και της σχέσης και αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με αυτό και στην ανάπτυξη αφαιρετικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ενθαρρύνονται να διατυπώνουν ερωτήματα και να αναζητούν απαντήσεις, να κάνουν προβλέψεις και μέσα από πειραματισμό να καταλήγουν σε συμπεράσματα, να διατυπώνουν ορισμούς και να αναπτύξουν ικανότητες όπως η συνεργασία, η αυτονομία, η αυτοεκτίμηση (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

Αναφορικά με τις δραστηριότητες δημιουργίας και έκφρασης στο νηπιαγωγείο, βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των παιδιών, η καλλιέργεια αισθητικής αντίληψης, η έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές. Στις δραστηριότητες δημιουργίας και έκφρασης μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη διαδικασία παρά στο ίδιο το αποτέλεσμα (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

Η πληροφορική στο νηπιαγωγείο έχει ως στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά τη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων που έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά, την αναζήτηση πληροφοριών, την καλλιτεχνική έκφραση (μέσα από προγράμματα ζωγραφικής) (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

Κλείνοντας, πρέπει να σημειωθεί, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ότι βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι η διαθεματικότητα και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002). Η μάθηση στο νηπιαγωγείο επιτυγχάνεται μέσα από θεματικές προσεγγίσεις ή σχέδια εργασίας με θέματα που συνδέονται με τις εμπειρίες των παιδιών και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Αντλούνται στόχοι και αξιοποιούνται γνώσεις και δεξιότητες από όλες ή τις

περισσότερες μαθησιακές περιοχές χωρίς όμως να πραγματοποιούνται αποσπασματικές δραστηριότητες για την κάθε μαθησιακή περιοχή.

## **2.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα Δημοτικού Σχολείου**

Όπως και στην προσχολική εκπαίδευση, τα Α.Π.Σ. της δημοτικής εκπαίδευσης είχαν γραφτεί στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Είναι, λοιπόν, λογικό να παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες και κενά τα οποία πρέπει να βελτιωθούν. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. έρχονται να καλύψουν αυτά τα κενά, να εκσυγχρονίσουν το περιεχόμενο σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και να αναβαθμίσουν την ποιότητα της.

Η δομή των Α.Π.Σ του δημοτικού σχολείου είναι η εξής: στην αρχή γίνεται αναφορά στο γενικό σκοπό του κάθε μαθήματος και ακολουθούν οι γενικοί στόχοι. Στη συνέχεια διατυπώνονται οι ειδικοί σκοποί κάθε μαθήματος και προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες που οδηγούν στην επίτευξη του μαθησιακού στόχου. Η κάθε ενότητα κάθε μαθήματος έχει συγκεκριμένους στόχους και συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο θα πρέπει να ολοκληρωθεί θεωρώντας ότι οι μαθητές θα έχουν κατακτήσει τη γνώση που επιδιώκεται. Επίσης, υπάρχουν προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας που είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού αν θα τα υλοποιήσει ή όχι. Μετά τους σκοπούς και τους στόχους αναφέρεται η διδακτική μεθοδολογία. Δίνονται, δηλαδή, στους εκπαιδευτικούς οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν το κάθε γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του μαθήματος, κατά πόσο, δηλαδή οι μαθητές έχουν πετύχει τους στόχους που είχαν τεθεί.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας αλλάζει η φιλοσοφία της διδακτικής πρακτικής, υιοθετούνται νέες στάσεις και αντιλήψεις, εμπλουτίζεται το περιεχόμενο, εισάγονται νέοι στόχοι, χωρίς, βέβαια, να καταργείται ο βασικός προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας. Ο κεντρικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας, η επικοινωνία, εξειδικεύεται και αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο. Ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο κατάλληλο σε κάθε διαφορετική συνθήκη επικοινωνίας ώστε να αποκτά νέες εμπειρίες και να ικανοποιεί τις κοινωνικές, πρακτικές και πνευματικές ανάγκες του (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

Στα μαθηματικά η οργάνωση και η προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων γίνεται με βάση τη θεωρία της διαθεματικότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μάθηση μέσω της έρευνας-ανακάλυψης. Βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια του μαθηματικού εγγραμματισμού στους μαθητές. Οι μαθητές μέσω των γνώσεων, των μεθόδων και των διαδικασιών που εφαρμόζουν, οδηγούνται στη μεθοδική και κριτική σκέψη και στη λογική τεκμηρίωση. Αναπτύσσουν κριτική σκέψη και αντιληπτική ικανότητα κι έτσι, μαθαίνουν να λύνουν, εκτός από προβλήματα μαθηματικών, απλά αλλά και σύνθετα προβλήματα λογικής. Παράλληλα, εκπαιδεύοντας τους μαθητές να διαχειρίζονται σωστά τα λάθη τους, καλλιεργείται μια θετική στάση για τα μαθηματικά η οποία είναι καθοριστική στην οικοδόμηση της νέας γνώσης (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

Οι βασικοί διδακτικοί στόχοι στα μαθήματα που έχουν σχέση με τη μελέτη περιβάλλοντος και τις φυσικές επιστήμες είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το μαθητή να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος καθώς και η γνωριμία με την επιστημονική μεθοδολογία, η εξοικείωση με επιστημονικούς όρους, η απόκτηση κατάλληλου λεξιλογίου καθώς και η κατανόηση των βασικών αρχών της φυσικής, της χημείας και της βιολογίας. Προωθείται η βιωματική προσέγγιση και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών όπου οι μαθητές έχουν το ρόλο του ερευνητή. Η χρήση διάφορων μέσων για πειραματισμούς που διαθέτει το σχολείο ή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός βοηθάει στην καλλιέργεια γνώσεων και την κατανόηση φαινομένων που συνδέονται με το πλαίσιο της καθημερινής ζωής αλλά και στην ανάπτυξη ικανοτήτων που θα τους είναι χρήσιμες στο να "μαθαίνουν" και εκτός σχολικού πλαισίου. Τέλος δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών είτε ως εποπτικό μέσο, είτε ως εργαλείο εμπέδωσης και λειτουργικής χρήσης από τους μαθητές (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

Η ένταξη της πληροφορικής στο δημοτικό σχολείο δεν έχει στόχο τη διδασκαλία ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Στόχος είναι η εξοικείωση και χρήση των νέων τεχνολογιών. Δηλαδή, θέματα που αφορούν την Πληροφορική, και γενικότερα τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), διδάσκονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων ως έκφραση μιας διαθεματικής – διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).



Η εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης στα Α.Π.Σ. του δημοτικού σχολείου έχει ως στόχο τη δημιουργική έκφραση των μαθητών, τη διεύρυνση των ενδιαφερόντων, την εξοικείωση με διάφορα κοινωνικά θέματα, την αυτομάθηση, τη συνεργασία σχολείου-κοινωνίας, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται από την ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές να ψάξουν στη βιβλιογραφία, σε εγκυκλοπαίδειες, στον Τύπο και στο Διαδίκτυο, να συνθέσουν, να φτιάξουν ομάδες και να συνεργαστούν προκειμένου να ολοκληρώσουν το project που έχουν αναλάβει (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

### **2.3 Σύγκριση των δύο προγραμμάτων**

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως υπάρχει η πρόθεση και γίνεται προσπάθεια για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Παρ' όλες τις προσπάθειες, όμως, νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο εμμένουν στο διαφορετικό τους χαρακτήρα. Βασικό στόχο του νηπιαγωγείου αποτελεί η κοινωνικοποίηση του παιδιού, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και αυτονομίας η ομαλή ένταξη στην κοινωνική ζωή, ενώ στο δημοτικό σχολείο βασικός στόχος είναι η απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Στο νηπιαγωγείο το πρόγραμμα είναι πιο ευέλικτο και υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης του ωρολογίου προγράμματος και προσαρμογής του στις ανάγκες των παιδιών. Από την άλλη το πρόγραμμα στο δημοτικό σχολείο είναι αυστηρό, με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη η οποία πρέπει να ολοκληρωθεί σε καθορισμένο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, στο νηπιαγωγείο, εν αντιθέσει με το δημοτικό σχολείο, το περιεχόμενο δεν χωρίζεται σε διδακτικά αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος κ.α.). Μέσω του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ορίζονται κατευθύνσεις για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων για τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη μελέτη περιβάλλοντος, τη δημιουργία και έκφραση και την πληροφορική, χωρίς όμως να θεωρούνται διακριτά διδακτικά αντικείμενα. Η γνώση προσεγγίζεται μέσα από δραστηριότητες διαθεματικού χαρακτήρα που έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Τέλος, βασική διαφορά των δύο ιδρυμάτων αποτελεί η διδακτική προσέγγιση, καθώς στο νηπιαγωγείο επικρατεί η παιγνιώδης μάθηση ενώ στο δημοτικό σχολείο η διδασκαλία γίνεται δασκαλοκεντρικά και η μάθηση είναι απόρροια της συστηματικής διδασκαλίας και απομνημόνευσης ο κύριος σκοπός του είναι εκπαιδευτικός (Μπαγάκης, κ.α., 2006)

Όσον αφορά το θέμα της μετάβασης είναι γεγονός πως σε σύγκριση με τα προηγούμενα Α.Π. έχει γίνει κάποια πρόοδος, όχι όμως σε ικανοποιητικό βαθμό. Τόσο στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και στα βιβλία για μαθητές / δασκάλους και στον οδηγό νηπιαγωγού, υπάρχουν αναφορές στο ζήτημα της μετάβασης, χωρίς όμως να τονίζονται αρκετά και χωρίς να υπάρχουν κάποιες προτεινόμενες δραστηριότητες. Το Α.Π. του νηπιαγωγείου αναφέρεται στη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής ενίσχυσης των νηπίων με στόχο να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο νέο σχολικό περιβάλλον, στο Α.Π. του δημοτικού σχολείου, όμως, δεν υπάρχει τέτοια αναφορά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αναγνωρίζεται η σημασία του ζητήματος της μετάβασης και η αξία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων, η οποία αφήνεται στην προσωπική κρίση του κάθε εκπαιδευτικού (Μπαγάκης, κ.α., 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

#### 3.1. Η έννοια της μετάβασης

Ο άνθρωπος σε ολόκληρη τη ζωή του περνά από διάφορες μεταβατικές διαδικασίες που μπορεί να αφορούν την προσωπική, κοινωνική, επαγγελματική του ζωή, ακόμα και τη μετακόμιση σε άλλη χώρα ή πόλη. Για τη ζωή ενός παιδιού μετάβαση μπορεί να θεωρηθεί και η γέννηση ενός αδερφού, ο χωρισμός των γονιών, η είσοδος του στην εφηβεία και φυσικά οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις (Niesel & Griebel, 2005). Οι βασικές φάσεις μετάβασης που αφορούν την εκπαιδευτική ζωή ενός ατόμου είναι τέσσερις. Η μετάβαση από το σπίτι στο ίδρυμα προσχολικής αγωγής, από το ίδρυμα προσχολικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο, από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο. Όλες οι μεταβάσεις της ζωής ενός μαθητή θεωρούνται κρίσιμες για την ανάπτυξη και την επιτυχία του στην ακαδημαϊκή του πορεία, καθώς η μετάβαση από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο άλλο συνοδεύεται από αλλαγή στους ρόλους, τις σχέσεις και τις απαιτήσεις του κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος (Βруниώτη & Ματσαγγούρας, 2005· Ramey & Ramey, 1998).

Στην προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου της μετάβασης έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Ένας από τους αντιπροσωπευτικότερους ορισμούς είναι αυτός του Mogel (1984). Σύμφωνα με αυτόν η μετάβαση παρουσιάζεται *«ως ένα ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και περιβαλλοντικών συνθηκών»* (Mogel, 1984, σ. 158).

Οι Entwisle, Alexander, Pallas, και Cadigan (1988) ορίζουν τη μετάβαση ως μια χρονική περίοδο στη ζωή του ανθρώπου κατά την οποία ο κοινωνικός του ρόλος προσδιορίζεται εκ νέου και συνοδεύεται από νέες απαιτήσεις και υποχρεώσεις.

Σύμφωνα με τους O'Dell και Eisenberg (1984) *«η μετάβαση είναι ένα πέρασμα από μια θέση, κατάσταση, τύπο ή επίπεδο δραστηριότητας σε ένα άλλο»* (O' Dell & Eisenberg, 1984, σ. 64).

Οι Fabian και Dunlop (2007) ορίζουν την μετάβαση στην εκπαίδευση ως μια αλλαγή που βιώνουν τα παιδιά καθώς μετακινούνται από μία εκπαιδευτική βαθμίδα σε μία άλλη.

Σύμφωνα με τους Pianta και Kraft-Sayre (1999) η μεταβατική περίοδος ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά βιώνουν μια σημαντική αλλαγή μεταβαίνοντας από ένα περιβάλλον σε ένα άλλο αρκετά διαφορετικό όπου για να προσαρμοστούν χρειάζονται γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες.

Επιπλέον, αυτή η αλλαγή από το ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο άλλο δεν πρέπει να θεωρείται ως μία διαδικασία που αφορά αποκλειστικά και μόνο το παιδί, αλλά μία διαδικασία στην οποία πρέπει να εμπλέκεται και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια, εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής) (Bohan-Baker & Little, 2002).

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί, για τα περισσότερα παιδιά, την πρώτη από τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις που βιώνει ένα παιδί. Η μετάβαση αυτή θεωρείται από τις πιο κρίσιμες στην εκπαιδευτική πορεία ενός παιδιού γιατί, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, επηρεάζει την μετέπειτα ακαδημαϊκή του πορεία όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσει τις μελλοντικές μεταβάσεις (Dockett & Perry, 2002 · Petters, 2000). Επιπλέον η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο επηρεάζει, εκτός από την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού, την κοινωνικοποίησή του και συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Μπαγάκης, κ.α., 2006).

Σύμφωνα με τον Cohen (2008), σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης είναι η συνοχή μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον όπου οι κανόνες, ο χώρος, η μέθοδος διδασκαλίας διαφοροποιούνται σε σύγκριση με την προσχολική αγωγή, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει στα παιδιά αρνητικά συναισθήματα, να επηρεάσει την ψυχολογία τους και να τα αποτρέψει από τη χαρά της μάθησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο έχει αναγνωριστεί ως ιδιαίτερα σημαντική περίοδος στη ζωή των παιδιών εξαιτίας των αλλαγών στις συνθήκες, την ταυτότητα, τους ρόλους και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η περίοδος αυτή είναι σημαντική, όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για τους γονείς τους λόγω της αλλαγής του ρόλου τους (Dockett & Perry, 2007). Σύμφωνα με τους Pianta & Cox (2002) η μετάβαση αυτή μπορεί να προκαλέσει άγχος τόσο στα παιδιά όσο και στις οικογένειές τους. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτούς τους

παράγοντες, αναμφίβολα η μετάβαση από την προσχολική αγωγή στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές περιόδους στη ζωή του παιδιού (Bohan-Baker & Little, 2002).

Από τα παραπάνω καταλαβαίνει κανείς τη σημασία που έχουν οι επιτυχημένες μεταβάσεις για τη μετέπειτα πορεία του παιδιού. Για να θεωρηθεί μία μετάβαση επιτυχημένη θα πρέπει να γίνει χωρίς το παιδί να αντιμετωπίσει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία (Alexander & Entwisle, 1988).

Κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα της κάθε μετάβασης είναι το αίσθημα της αλλαγής που νιώθει το άτομο. Η αλλαγή αυτή προκαλεί στο άτομο πολλά αντικρουόμενα αισθήματα, θετικά και αρνητικά. Από τη μία η αλλαγή μπορεί να ελκύει το υποκείμενο, να του προκαλεί ενθουσιασμό, να του δίνει χαρά, αυτοπεποίθηση, ικανοποίηση, ταυτόχρονα όμως δημιουργεί και αισθήματα φόβου προς το άγνωστο, άγχους, αγωνίας, ακόμα και άρνησης (Αλευριάδου, κ.α., 2008).

Ο αμφίσημος χαρακτήρας της μετάβασης φαίνεται καθαρά στη μετάβαση των παιδιών από την προσχολική στη δημοτική εκπαίδευση. Την περίοδο αυτή το παιδί βιώνει έντονες αλλαγές στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον. Βρίσκεται εκτεθειμένο σε νέες κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές απαιτήσεις οι οποίες είναι πιθανό να του προκαλέσουν εντάσεις, άγχος ακόμα και αρνητική σχέση με το σχολείο (Βруниώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Corple & Bredenkamp (2009), οι αλλαγές αυτές είναι πολύ σημαντικές επειδή τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει ακόμα τις γνώσεις ενός ενήλικα ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται και να προσαρμόζονται σε πολλές διαφορετικές συνθήκες.

Τα παιδιά ξεκινώντας τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο έρχονται αντιμέτωπα με μια εκπαιδευτική κατάσταση διαφορετική από αυτήν που είχαν συνηθίσει στο νηπιαγωγείο, ως προς το περιβάλλον, τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, το εκπαιδευτικό δυναμικό. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Mascareño, Doolaard & Bosker (2014) τα παιδιά με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο εισέρχονται σε ένα περιβάλλον στο οποίο οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες είναι υψηλότερες, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις έχουν σημαντικό ρόλο, το μαθησιακό περιβάλλον είναι πιο δομημένο και οι δραστηριότητες κατευθύνονται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο έρχονται αντιμέτωπα πρώτα απ' όλα με τις αλλαγές του φυσικού περιβάλλοντος, το κτίριο και

την αίθουσα διδασκαλίας. Το κτίριο είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό του νηπιαγωγείου και επιπλέον η αίθουσα, ο εξοπλισμός της, οι περιοχές παιχνιδιού και γενικότερα η οργάνωση της αίθουσας διαφέρουν σημαντικά από αυτά που είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή συνηθίσει τα παιδιά.

Από την άλλη μεριά διαφορές υπάρχουν και στα αναλυτικά προγράμματα και τους τρόπους διδασκαλίας των δύο βαθμίδων. Το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου είναι πιο αυστηρό και δομημένο. Δίνει έμφαση στις εργασίες και όχι στην παιγνιώδη μάθηση χωρίς να δίνει ιδιαίτερες ευκαιρίες για φανταστικό παιχνίδι στα παιδιά.

Διαφορές αντιμετωπίζουν τα παιδιά και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των δύο ιδρυμάτων, τη στάση τους, τις απαιτήσεις που έχουν. Οι διαφορές έχουν να κάνουν κυρίως με τον αριθμό του εκπαιδευτικού προσωπικού, το ρόλο τους, ακόμα και το φύλο, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση είναι γένους θηλυκού.

Επιπλέον, τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν και τις αλλαγές στις ομάδες των συνομηλίκων. Στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά εντάσσονται σε ευρύτερες ομάδες, έρχονται σε επαφή με άτομα από πιο διευρυμένη κοινότητα και νιώθουν την ανάγκη να κάνουν καινούριους φίλους.

Τέλος με την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο αλλάζει και ο ρόλος των γονέων καθώς και οι προσδοκίες τους. Μεγάλη μερίδα των γονέων δεν θεωρεί πως το νηπιαγωγείο έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία συνεπώς, δεν έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις. Αντίθετα, το δημοτικό σχολείο θεωρείται ίδρυμα υψηλής εκπαιδευτικής αξίας, καθώς τα παιδιά εκεί θα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν με συνέπεια οι απαιτήσεις τους να είναι πολύ περισσότερες και αφορούν κυρίως την επίδοση των παιδιών στα μαθήματα. Λόγω αυτών τους των αντιλήψεων οι γονείς αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο την προετοιμασία των παιδιών τους για την είσοδο στο εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα (Γενειατάκη, 1990).

Ένας άλλος όρος που συνδέεται με την μετάβαση είναι αυτός της σχολικής ετοιμότητας. Στις Η.Π.Α. ο όρος άρχισε να χρησιμοποιείται από τις αρχές τις δεκαετίας του εξήντα, ενώ στην Ελλάδα μόλις τα τελευταία χρόνια (Καψάλης, 2000). Με τον όρο σχολική ετοιμότητα προσδιορίζονται οι ικανότητες που θα πρέπει να έχει αναπτύξει ένα παιδί προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής

εκπαίδευσης, να δεχτεί τα νέα γνωστικά αντικείμενα αλλά και να μπορεί να ανταπεξέλθει σε πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει (Ματσαγγούρας, 2012). Επομένως, η ηλικία, που στην Ελλάδα αποτελεί το κριτήριο για την είσοδο του παιδιού στην προσχολική ή δημοτική εκπαίδευση, δεν θα έπρεπε να είναι το μοναδικό κριτήριο, εφόσον ο χρόνος ετοιμότητας διαφέρει από το ένα παιδί στο άλλο και πιθανόν κάποιο παιδί να μην έχει αναπτύξει τις δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορεί να συμμετέχει στη σχολική ζωή. Είναι σημαντικό, λοιπόν, η σχολική ετοιμότητα να καλλιεργείται στο σχολικό περιβάλλον.

### **3.2. Η εξέλιξη της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο**

Το ζήτημα της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δεν είναι κάτι καινούριο. Απεναντίας, το ζήτημα έχει μία πορεία μεγαλύτερη από ενάμιση αιώνα και τις τελευταίες δεκαετίες έχει απασχολήσει έντονα τόσο τους ερευνητές όσο και την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας. Το 1852 ο Frobel οραματίζεται την οργανική σύνδεση του νηπιαγωγείου με το πρωτοβάθμιο σχολείο. Μιλά για ένα τύπο ενδιάμεσου σχολείου μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, ένα διαμεσολαβητικό σχολείο στο οποίο θα εγγράφονταν τα παιδιά που τον επόμενο χρόνο θα φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο. Στόχος του σχολείου αυτού θα ήταν να προετοιμάσει τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο μέσω ειδικών ασκήσεων (Πανταζής, 1991)

Έναν αιώνα περίπου αργότερα το ζήτημα της μετάβασης εξακολουθεί να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Στα τέλη, λοιπόν, του εικοστού αιώνα, αιώνας σταθμός στην ιστορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν ως κύριο στόχο την ποιοτική αναβάθμιση των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Έμφαση δίνεται στη συνοχή και σύνδεση των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ούτως ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα που δημιουργείται από το θεσμικό διαχωρισμό της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης. Βασικό αίτημα πολλών ευρωπαϊκών χωρών για τη συνοχή και σύνδεση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι η σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος ενιαίου για την πρωτοβάθμια αλλά και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς επίσης και η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος από κάτω προς τα πάνω, δηλαδή από το νηπιαγωγείο έως και το λύκειο ούτως ώστε να

υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. (Horn & Thiemel, 1982). Το επιχείρημα των ίσων ευκαιριών βασίζεται στα πορίσματα ερευνών των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών που αφορούν τη σχέση του περιβάλλοντος με τη σχολική επιτυχία (Tietze, 1973).

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1970-1980, δεκαετία που χαρακτηρίζεται ως δεκαετία της μεταρρυθμιστικής νηφαλιότητας, αποδείχτηκε ότι τα μεταρρυθμιστικά μέτρα ως προς τη σύνδεση και συνεργασία του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο δεν επαρκούσαν για τις περισσότερες χώρες. Κυριότερος λόγος της ανεπάρκειας των μέτρων ήταν η απουσία θεσμικού πλαισίου ώστε να υπάρξει δεσμευτική συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Βρυνιώτη, 1999).

Σύμφωνα με τους Dunlop & Fabian (2007) στα μέσα της δεκαετίας του 1990 το ζήτημα της μετάβασης συνεχίζει να θεωρείται ύψιστης σημασίας και πρώτη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων πολλών χωρών. Εκείνη την περίοδο γίνονται σημαντικά βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση. Παράγοντες που συνετέλεσαν σ' αυτό είναι:

- Η αύξηση του αριθμού των μελών σε διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό που ασχολούνται με την πρώιμη παιδική ηλικία. Καθώς η παιδαγωγική που αφορά στην πρώιμη παιδική ηλικία θεμελιώνεται ως επιστημονικός κλάδος αυξάνονται τόσο οι πανεπιστημιακές θέσεις όσο και το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από την προσχολική αγωγή γενικά και τη μετάβαση ειδικότερα.
- Η ίδρυση διάφορων νέων επιστημονικών φορέων που επανέφεραν στο προσκήνιο τη σημαντικότητα του ζητήματος της μετάβασης όπως για παράδειγμα η E.E.C.E.R.A, η οποία αποτελεί έναν φορέα που δραστηριοποιείται ερευνητικά με την προβληματική της ομαλής μετάβασης με βασική πρόταση τη συνέχεια μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων.
- Η συμβολή του Ο.Ο.Σ.Α.
- Η Διακήρυξη της Bologna (1999).
- Η υποστήριξη από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Το 1996 πραγματοποιείται σύνοδος με τους Υπουργούς Παιδείας των χωρών – μελών του Ο.Ο.Σ.Α. Το θέμα είναι η δια βίου μάθηση για όλους και αποφασίζεται η πραγματοποίηση διακρατικής έρευνας με τίτλο starting strong I και II το 2001 και 2006 αντίστοιχα. Με την έρευνα starting strong II αναδείχθηκαν τα οφέλη από την



επένδυση στην προσχολική αγωγή τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για την κοινωνία. Τα συμπεράσματα αυτά βρίσκουν σύμφωνους ειδικούς που υποστηρίζουν πως είναι σημαντικότερο να επενδύονται χρήματα στην εκπαίδευση των παιδιών μικρής ηλικίας καθώς οι δεξιότητες που αναπτύσσονται και κατακτώνται στις μικρές ηλικίες έχουν μεγάλη επιρροή στην παραγωγικότητα και τη μάθηση στα επόμενα στάδια ζωής του ατόμου (Cuhna et al, 2005 · European Commission, 2006). Αναγνωρίζεται πλέον σε επίπεδο διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής η παραδοχή ότι «η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο λίθο της δια βίου μάθησης» (O.E.C.D., 2001, σ. 3). Τα αποτελέσματα του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης της Επίδοσης των Μαθητών, γνωστό ως P.I.S.A. ενίσχυσαν αυτήν την παραδοχή καθώς τα αποτελέσματα του προγράμματος P.I.S.A. για το έτος 2013 έδειξαν πως τα παιδιά που παρακολούθησαν προγράμματα προσχολικής αγωγής είχαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με εκείνα που δεν είχαν παρακολουθήσει (Schofield, 2006).

Η Διακήρυξη της Bologna (1999), στην οποία συμμετείχαν Υπουργοί Παιδείας από 29 χώρες της Ευρώπης, ανέδειξε έμμεσα το ζήτημα της μετάβασης. Σκοπός της ήταν να δημιουργηθεί ένας ευρωπαϊκός χώρος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ούτως ώστε τα πτυχία να αναγνωρίζονται και οι φοιτητές και οι απόφοιτοι να μπορούν να μετακινούνται ευκολότερα στις χώρες αυτές. Επιπλέον η Διακήρυξη της Bologna προέβλεπε την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών στα οποία οι θεματικές ενότητες θα είναι σταθερές έτσι ώστε να μπορεί να γίνει σύγκριση μεταξύ των χωρών που συμμετέχουν και να διασφαλιστεί η ποιότητα και η ευρωπαϊκή διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης (Σταμέλος, κ.α., 2015).

Τέλος, η Ευρωπαϊκή Ένωση εφαρμόζει προγράμματα που προωθούν την κινητικότητα και τη συνεργασία πολλών χωρών για το ζήτημα της μετάβασης. Ένα από αυτά είναι το COMENIUS-project με τίτλο Early Years Transition Programme, γνωστό ως EASE. Στόχος του προγράμματος είναι η δημιουργία μίας σχέσης ισχυρής και ισότιμης μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ούτως ώστε να υπάρχει εκπαιδευτική συνέχεια και να διευκολυνθεί η διαδικασία της μετάβασης τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τις οικογένειές τους. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχει και η Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στα πλαίσια του προγράμματος προσφέρεται στους φοιτητές των δύο παιδαγωγικών τμημάτων (παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών και παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης) ένα

κοινό μάθημα για δύο εξάμηνα. Στόχος του μαθήματος είναι η συνεργασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

### **3.3. Η προβληματική της μετάβασης στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι ένα θέμα που δεν απασχόλησε έντονα ούτε υπήρξε αντικείμενο παιδαγωγικής συζήτησης πέραν ελαχίστων εξαιρέσεων (παραδείγματα χάριν, η διήμερη παιδαγωγική συνάντηση με θέμα «από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό», το 1989), σε σύγκριση με το έντονο ενδιαφέρον που παρατηρήθηκε σε άλλες χώρες, της δυτικής κυρίως Ευρώπης, από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 και μετά.

Όμως από τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, που το νηπιαγωγείο υπάγεται πλέον στην υποχρεωτική εκπαίδευση, θίγεται το θέμα της συνέχειας στη μάθηση όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, προκειμένου η μετάβαση του παιδιού από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη να γίνεται ομαλά (Αλευριάδου, κ.α., 2008). Επιπλέον, τη διετία 2007-2008 εφαρμόζεται από το υπουργείο παιδείας ένα πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο «Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό». Στόχος του προγράμματος, όπως άλλωστε γίνεται κατανοητό και από τον τίτλο, ήταν η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Την ίδια σχεδόν χρονική περίοδο που εφαρμόζεται το πιλοτικό πρόγραμμα, διανέμεται στα ολοήμερα νηπιαγωγεία της χώρας εκπαιδευτικό υλικό που αποτελούνταν από τρία βιβλία: «Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου», «Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων (νηπιαγωγού- νηπίου)» και «Οδηγός γονέα» (Αλευριάδου, κ.α., 2011) με στόχο, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (2008), την αναβάθμιση και αποτελεσματικότερη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Επίσης, την ίδια χρονιά θεσμοθετείται η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο για ένα έτος, γεγονός που, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα που αναφέρθηκε παραπάνω, θεωρείται μία ευνοϊκή προοπτική για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 2011 ξεκίνησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο «Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο» (ΝΗΔΗ) ,με συντονίστρια την επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του

Πανεπιστημίου Κρήτης, Γουργιώτου Ευθυμία. Πρόκειται για ένα ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, μη επιδοτούμενο, με σκοπό τη διευκόλυνση της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο μέσα από την ανάπτυξη βαθύτερων επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Στόχος του προγράμματος ήταν να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τόσο τις θεωρητικές τους γνώσεις σχετικά με το ζήτημα της ομαλής μετάβασης όσο και τις διδακτικές πρακτικές όσον αφορά το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός προγράμματος για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν τρία χρόνια ούτως ώστε να μπορεί να παρατηρηθεί η εξέλιξη των νηπίων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μέχρι τη φοίτησή τους στη δεύτερη τάξη του δημοτικού, όμως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχιστούν οι δράσεις και έτσι το πρόγραμμα διήρκεσε μέχρι τον Ιούνιο του 2016 (Γουργιώτου & Κλωτσοτύρας, 2018).

Η επιτυχία των καινοτόμων δράσεων προϋποθέτει την αντίληψη του ζητήματος της μετάβασης από τους εκπαιδευτικούς και των δύο ιδρυμάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη μεταξύ τους συνεργασία προκειμένου να επιτευχθεί η σύνδεση νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Η σύνδεση, βέβαια, των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων απαιτεί από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής τη θέσπιση ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Πρωταρχικός στόχος, λοιπόν, πρέπει να είναι η ανάπτυξη ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου (Αλευριάδου, κ.α., 2008).

### **3.4 Μοντέλα μετάβασης**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των μεταβάσεων είναι οι αλλαγές. Οι αλλαγές αφορούν πρόσωπα, χώρο, κανόνες, τρόπο εργασίας. Οι αλλαγές αυτές συνεπάγονται και αλλαγές στις σχέσεις και το ρόλο του παιδιού αλλά και της οικογένειάς του. Το κατά πόσο το παιδί αλλά και οι γονείς θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του νέου τους ρόλου εξαρτάται από τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες που έχει κατακτήσει το παιδί και τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή του ετοιμότητα, την επικοινωνία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, την ετοιμότητα του ίδιου του σχολείου να υποδεχτεί τους

νέους μαθητές και τις γενικότερες απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Αλευριάδου, κ.α., 2011).

Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί για την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη μετάβαση ούτως ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο με αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Στις επόμενες ενότητες αναλύονται τα σημαντικότερα από τα μοντέλα αυτά με μεγαλύτερη έμφαση στο οικολογικό μοντέλο καθώς αυτό υποστηρίζει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο αλληλεξαρτώνται.

### 3.4.1 Μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής

Ένα από αυτά είναι το σφαιρικό μοντέλο ή αλλιώς μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1985). Η Epstein υποστηρίζει ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα είναι τρεις σφαίρες οι οποίες αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Ο βαθμός της αλληλεπίδρασης επηρεάζεται από την ηλικία των παιδιών, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και το βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής. Η μάθηση και η εξέλιξη των μαθητών γίνεται μέσα στα τρία αυτά πλαίσια. Για να είναι, λοιπόν, αποτελεσματική θα πρέπει τα τρία αυτά πλαίσια να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Σύμφωνα με την Epstein «ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν για τους μαθητές τους αντανakλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειες τους» (Epstein 1995, σ. 701-712). Η Epstein (1986) θεωρεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείου οικογένειας και κοινοτήτων πολύ σημαντική καθώς μπορεί να βελτιώσει το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο αλλά και να δημιουργήσει ποιοτικότερα προγράμματα διδασκαλίας και συνεπώς να βοηθήσει στην ομαλή μετάβαση των παιδιών σε αυτό. Ειδικότερα, με τη συμμετοχή σχολείου - οικογένειας - κοινότητας σε κοινές δράσεις, τα παιδιά αποκτούν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και κίνητρα για να επιτύχουν τόσο στο σχολείο όσο και αργότερα στη ζωή. Επιπλέον, με τη συνεργασία αυτή ενισχύονται οι ικανότητες των γονιών να προσφέρουν στα παιδιά τους περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση. Τέλος, η συνεργασία παρέχει βοήθεια και στους εκπαιδευτικούς ως προς την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Το μοντέλο της Epstein δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη γονεϊκή εμπλοκή και προτείνει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής: ενημέρωση των γονέων, επικοινωνία, εθελοντική εργασία, μάθηση στο σπίτι, τη λήψη αποφάσεων και την συνεργασία με την κοινότητα. Για κάθε μία από τις συνιστώσες προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες και ωθήσεις (Epstein, 1992).

### 3.4.2 Μοντέλο των Ryan και Adams

Το μοντέλο των Ryan και Adams προέκυψε από έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με τις επιδράσεις της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών και την προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ryan & Adams, 1995). Το μοντέλο αυτό εστιάζει περισσότερο στο παιδί – μαθητή, στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και υποστηρίζει πως οι παραπάνω συντελεστές επιδρούν στην επιτυχία του παιδιού τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο μοντέλο αυτό περιγράφονται συστήματα σχέσεων που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά, την προσωπικότητα και την αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Το μοντέλο είναι δομημένο σε έξι επίπεδα. Το παιδί τοποθετείται στη βάση της ιεραρχίας, δηλαδή στο επίπεδο μηδέν, και σε κάθε ένα από τα επίπεδα περιλαμβάνεται ένα σύνολο μεταβλητών. Το κάθε επίπεδο αντιπροσωπεύει ένας αριθμός με τον οποίο δηλώνεται η μεταξύ τους απόσταση. Οι παράμετροι αυτές επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη συμπεριφορά και την προσαρμοστικότητα του παιδιού στο σχολείο ανάλογα με το βαθμό εγγύτητας στο επίπεδο μηδέν που βρίσκεται το παιδί. Όπως είναι αναμενόμενο, οι επιρροές είναι εντονότερες από τις παραμέτρους που βρίσκονται πιο κοντά στο επίπεδο μηδέν (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

### 3.4.3 Μοντέλο δεξιοτήτων / ικανοτήτων

Στο μοντέλο δεξιοτήτων / ικανοτήτων η μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη εκλαμβάνεται ως ένα στιγμιαίο γεγονός. Περιορίζει δηλαδή τη διαδικασία της μετάβασης στη χρονική στιγμή που ο μαθητής αποφοιτεί από το νηπιαγωγείο και ξεκινά τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό κύριοι παράγοντες για την ομαλή μετάβαση και προσαρμογή του παιδιού στο νέο

περιβάλλον θεωρούνται μόνο τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών και παραβλέπονται τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί. Αξιολογεί, δηλαδή, μια μετάβαση με βάση τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει το παιδί στη διάρκεια της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο, την ηλικία του, το επίπεδο ωρίμανσης αγνοώντας τα χαρακτηριστικά που πιθανόν να έχουν επιρροή στην απόδοσή του, όπως, για παράδειγμα, η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου ή αλλά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού.

Το συγκεκριμένο μοντέλο ταυτίζει την προσαρμογή του παιδιού με τη σχολική ετοιμότητα και τη σχολική ωριμότητά του, την οποία εκλαμβάνει ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα που το παιδί μπορεί να έχει ή να μην έχει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Τοκμακίδου, 2007). Γι' αυτό και το μοντέλο δεξιοτήτων / ικανοτήτων στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε ως θεωρητικό υπόβαθρο σε διάφορα διαγνωστικά τεστ για την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών.

Η σχολική ετοιμότητα σαν όρος είναι πρόσφατος στην ορολογία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ενώ στην αμερικανική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ήδη από τις αρχές του 1960 (Καψάλης, 2000). Αναφέρεται στις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν ώστε να μάθει το παιδί τις δεξιότητες και ικανότητες που διδάσκονται στο κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Κυρίαρχος παράγοντας για την απόκτηση της σχολικής ετοιμότητας δεν θεωρείται ο βιολογικός αλλά ο πλούτος των ερεθισμάτων και η εξάσκηση του παιδιού στην προσχολική ηλικία (Νίλσεν, 1998 · Κουτσοβάνου & Γιαλαμάς, 1998).

Η κριτική στο συγκεκριμένο μοντέλο αφορά στο μονοδιάστατο χαρακτήρα του. Από τη μία πλευρά, η ομαλή και επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον αξιολογείται μόνο με βάση τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που έχει αναπτύξει το παιδί τη δεδομένη χρονική στιγμή, δηλαδή στο τέλος της προσχολικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, παραβλέπει τις αλληλεπιδράσεις με εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την απόδοση και προσαρμογή του παιδιού και αποδίδει την ευθύνη για την ομαλή μετάβαση αποκλειστικά στο ίδιο το παιδί (Αλευριάδου, κ.α., 2008 · Γουργιώτου, 2014).

#### 3.4.4 Το οικοσυστημικό μοντέλο

Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) η μετάβαση δεν αντιμετωπίζεται σαν ένα σε στιγμιαίο γεγονός, όπως στο μοντέλο δεξιοτήτων / ικανοτήτων, αλλά σαν μία διαδικασία που εξελίσσεται και διαρκεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και επηρεάζεται από τα διαφορετικά πλαίσια (οικογένεια, εκπαιδευτικοί, σχολείο, συνομήλικοι, τοπική κοινωνία) και τις μεταξύ τους σχέσεις. Η σχέση μεταξύ του παιδιού και των πλαισίων είναι αμφίδρομη καθώς το παιδί επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τα πλαίσια αυτά (Bronfenbrenner & Ceci, 1994)

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner το περιβάλλον διακρίνεται από πέντε κατηγορίες συστημάτων: τα μικροσυστήματα, τα μεσοσυστήματα, τα εξωσυστήματα, τα μακροσυστήματα και τα χρονοσυστήματα (Bronfenbrenner, 1977).

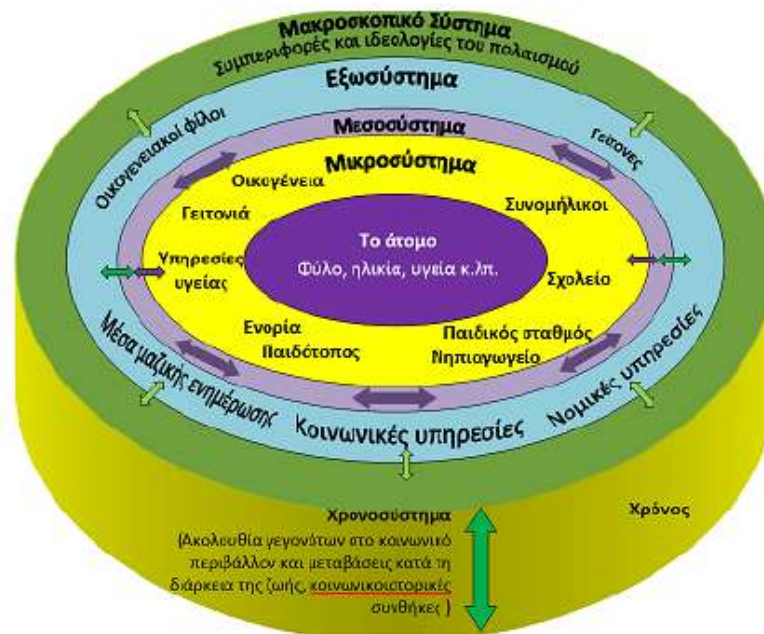
Στα μικροσυστήματα εντάσσεται το κοντινό περιβάλλον του παιδιού, δηλαδή η οικογένεια του παιδιού, το σχολείο (νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο), η τοπική κοινωνία και οι μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, αυξάνεται ο αριθμός των μικροσυστημάτων στα οποία συμμετέχει και συνεπώς αυξάνονται οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Στο κέντρο του μεσοσυστήματος βρίσκεται το παιδί και περιγράφονται οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μικροσυστημάτων στα οποία συμμετέχει (οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συνομήλικοι, οι παιδαγωγικές πρακτικές). «Όσο περισσότερες και ποιοτικά καλύτερες αλληλεπιδράσεις οργανώνονται και λειτουργούν στο μεσοσύστημα, τόσο πιο αποδοτικό γίνεται το περιβάλλον του συστήματος για τη θετική εξέλιξη του παιδιού» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006, σ. 113). Το εξωσύστημα αποτελείται από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ του μικροσυστήματος και του μεσοσυστήματος. «Το περιβάλλον στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ένα παιδί είναι συνήθως ασφυκτικά προκαθορισμένο από παράγοντες (που βρίσκονται στο εξωσύστημα) τους οποίους συχνά δεν γνωρίζει, αλλά και ούτε μπορεί συνήθως να μεταβάλει» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006, σ. 115). Οι συνθήκες διαβίωσης, η απασχόληση και οι συνθήκες εργασίας των γονέων, οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, η οργάνωση της σχολικής μονάδας αποτελούν κάποιους από τους παράγοντες. Ως μακροσύστημα αναγνωρίζεται το εξωτερικό σύστημα στο οποίο περιλαμβάνονται δομές όπως οι θεσμοί και η νομοθεσία του κράτους, η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, ο πολιτισμός και η κουλτούρα του, οι αξίες της κοινωνίας. Το μακροσύστημα είναι εξελισσόμενο και ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, τεχνολογικές συνθήκες και αλλαγές η φιλοσοφία του μπορεί να

διαφοροποιηθεί. Το χρονοσύστημα περιλαμβάνεται σε όλα τα συστήματα που προαναφέρθηκαν και αφορά στην επίδραση που έχουν στην ανάπτυξη του ατόμου οι αλλαγές που πραγματοποιούνται με το πέρασμα του χρόνου στα περιβάλλοντα που συμμετέχει και στη διευκόλυνση της μετάβασης από τη μία κατάσταση στην άλλη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Τα παραπάνω συστήματα δεν λειτουργούν ανεξάρτητα αλλά το κάθε ένα επηρεάζεται και συμπληρώνει το άλλο. Η μετάβαση με βάση το οικοσυστημικό μοντέλο είναι μία διαδικασία η οποία επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συστημάτων (Barker & Fabian, 2009).

Παρακάτω παρουσιάζεται σχηματικά η θεωρία του οικοσυστημικού μοντέλου (σχήμα 1). Αποτελείται από ομόκεντρους κύκλους, τα συστήματα όπου, ξεκινώντας από το κέντρο του κύκλου το κάθε σύστημα εμπεριέχεται στο επόμενο. Στο κέντρο βρίσκεται το παιδί και περικλείεται από τα πέντε συστήματα (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα, χρονοσύστημα) τα οποία είναι επάλληλα διατεταγμένα και κάθε ένα από αυτά ενσωματώνεται στο αμέσως επόμενο σύστημα. Τα ευρύτερα συστήματα ασκούν επιρροή σε κάθε μικρότερο. Το παιδί, που βρίσκεται στο κέντρο, δεν δέχεται παθητικά αυτές τις επιρροές αλλά με τη δράση του επηρεάζει όχι μόνο τα μέλη των συστημάτων στα οποία έχει άμεση συμμετοχή αλλά και μέλη από τα μεγαλύτερα συστήματα τα οποία συνδέονται έμμεσα μαζί του (Πετρογιάννης, 2010).





Σχήμα 1 Απεικόνιση των συστημάτων του οικοσυστημικού μοντέλου

(Πετρογιάννης, 2010)

Το οικοσυστημικό μοντέλο μετάβασης εστιάζει στις επιδράσεις που ασκούν τα διάφορα πλαίσια στο παιδί κατά τη διαδικασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των πλαισίων. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον του μοντέλου αυτού στρέφεται στις επιδράσεις του σχολικού αλλά και οικογενειακού περιβάλλοντος στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού, στις επιδράσεις των σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και την επίδραση των παραπάνω μέσα στο χρόνο. Εφόσον η μετάβαση του παιδιού από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη είναι μία διαδικασία η οποία διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα (ξεκινά όσο ακόμα τα παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο και μπορεί να διαρκέσει ολόκληρη τη σχολική χρονιά που φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου) οι σχέσεις τους με τους παραπάνω παράγοντες αλλά και οι προηγούμενες εμπειρίες τους θεωρούνται σημαντικές για την ομαλή έκβαση της διαδικασίας (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Με βάση το οικοσυστημικό μοντέλο η σχολική ετοιμότητα δεν είναι κάτι που θα πρέπει να έχει κατακτήσει το παιδί. Αντίθετα, θα πρέπει το σχολείο και γενικότερα το

περιβάλλον του παιδιού να φροντίσουν ώστε η διαδικασία μετάβασης του παιδιού να είναι ομαλή (Καλκάνης, 2009).

Με τη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αλλάζει και ο ρόλος του. Δεν είναι πλέον μαθητής του νηπιαγωγείου, αλλά μαθητής της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Αυτό συνεπάγεται νέες υποχρεώσεις και δραστηριότητες. Δεν είναι όμως μόνο ο ρόλος του ίδιου του παιδιού που αλλάζει αλλά και των γονέων του. Οι αλλαγές στο σύστημα των ρόλων επιδρούν στην προσωπικότητα του ατόμου και τη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση οι αλλαγές αυτές μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για την ανάπτυξη ικανοτήτων προσαρμογής και την ομαλή μετάβαση του παιδιού. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει το παιδί να έχει αναπτύξει σωστή αντίληψη του περιβάλλοντος και τα ανάλογα κίνητρα ( Πετρογιάννης, 2003).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω το οικοσυστημικό μοντέλο θεωρεί τη μετάβαση μία διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Η ετοιμότητα του παιδιού δεν αποτελεί το βασικό κριτήριο. Απεναντίας ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ετοιμότητα τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας καθώς το παιδί δεν μένει ανεπηρέαστο από το ευρύτερο περιβάλλον. Η κριτική που έχει ασκηθεί στο συγκεκριμένο μοντέλο αφορά στο ότι τα κοινωνικά συστήματα που αναφέρει αποτελούν ανθρώπινες κατασκευές ή ανθρώπινους οργανισμούς και όπως συμβαίνει με όλα τα κοινωνικά συστήματα μπορεί να μεταβληθούν ή να καταστραφούν (Amagoh, 2008). Δεδομένου, λοιπόν, ότι η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι μία διαδικασία συνδεδεμένη με αλλαγές, η οικοσυστημική προσέγγιση δεν θεωρείται επαρκής για την κατανόηση της μετάβασης.

#### 3.4.5 Το οικολογικό / δυναμικό μοντέλο

Βασισμένοι στο μοντέλο του Bronfenbrenner, οι Rimm-Kauffman και Pianta (2000) πρότειναν το οικολογικό / δυναμικό μοντέλο της μετάβασης ως το θεωρητικό πλαίσιο μέσα από το οποίο μπορούν να γίνουν κατανοητές οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της περιόδου της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αυτοί οι συγγραφείς τονίζουν τη σημασία αυτής της θεωρίας πιστεύοντας ότι *«η ανάπτυξη αυτής της οικολογίας είναι το κλειδί για την*

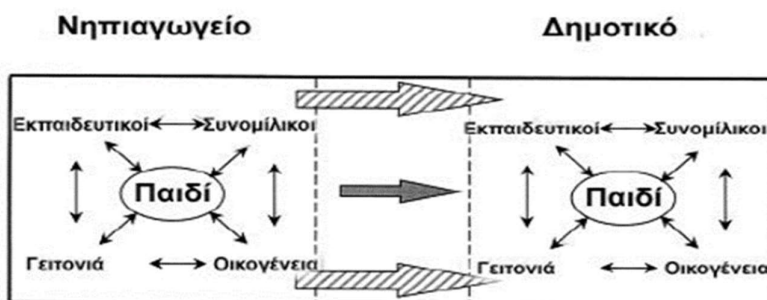
*κατανόηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μετάβασης» (Rimm-Kauffman & Pianta, 2000, σ. 500).*

Βάση του μοντέλου αυτού αποτελεί ένα σύνολο μεταβλητών που εμπλέκονται στην περίοδο της μετάβασης. Η περίοδος αυτή είναι μία πρόκληση για τα παιδιά καθώς με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο έχουν να αντιμετωπίσουν εκτός από την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον και την αλλαγή των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Curby, Rimm-Kauffman & Cameron, 2009). Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν νέες κοινωνικές σχέσεις τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που έχουν κατακτήσει για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Docket & Perry, 2007). Ακόμα, αλλάζει και ο ρόλος των γονέων οι οποίοι θα πρέπει να δημιουργήσουν μία νέα σχέση με τον εκπαιδευτικό του παιδιού. Όλα τα παραπάνω απαιτούν ένα σύνολο δεξιοτήτων (γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών) που τα παιδιά μπορεί να έχουν ή όχι ανάλογα με τις πρώιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες και το οικογενειακό υπόβαθρο.

Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις σχέσεις που πρέπει να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που θα παρουσιαστούν κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Κατά τη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο πραγματοποιούνται πολλές αλλαγές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού, του σχολείου, της οικογένειας αλλά και άλλων κοινωνικών παραγόντων, που μπορεί όχι μόνο να επηρεάσουν το παιδί αλλά να έχουν και εξελικτικά αποτελέσματα σ' αυτό. Η ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτυχθούν παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση του παιδιού. Για να έχει η μετάβαση θετικά αποτελέσματα θα πρέπει οι σχέσεις αυτές να έχουν κοινούς στόχους, να στηρίζονται στη συχνή επαφή, να ενισχύουν και να υποστηρίζουν το παιδί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του. Σε αντίθετη περίπτωση η μετάβαση θα έχει αρνητικά αποτελέσματα. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί οι παραπάνω σχέσεις και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις να μην έχουν ανασταλτικό παράγοντα ως προς την ανεξαρτητοποίηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Rimm-Kauffman & Pianta, 2000).

Στο σχήμα 1.2 που ακολουθεί παρουσιάζεται σχηματικά η θεωρία του οικολογικού / αναπτυξιακού μοντέλου. Το τονισμένο βέλος ανάμεσα στο διάγραμμα του

νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου αναπαριστά το χρόνο που γίνεται η μετάβαση, ενώ τα μικρά βέλη κάθε διαγράμματος αναπαριστούν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο παιδί, τους συνομηλίκους του, τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τη γειτονιά.



Σχήμα 1.2 Το οικολογικό / αναπτυξιακό μοντέλο των Rimm-Kauffman & Pianta (2000)

Σύμφωνα με τους Kraft-Sayre και Pianta (2000), το μοντέλο αυτό βασίζεται σε πέντε κατευθυντήριες αρχές: Την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη μετάβαση. Την προώθηση της συνέχειας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Την έμφαση στο ρόλο της οικογένειας και τη δημιουργία συνδέσμων του σχολείου με το σπίτι. Την προσαρμογή των πρακτικών στις ατομικές ανάγκες του παιδιού, της οικογένειας, των εκπαιδευτικών. Τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των προσώπων που συμμετέχουν στη διαδικασία της μετάβασης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το οικολογικό μοντέλο των Rimm-Kauffman και Pianta (2000), για την κατανόηση και την αποτελεσματική παρέμβαση στη μεταβατική περίοδο πρέπει να ληφθούν υπόψιν όχι μόνο τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις. Για μία ομαλή και επιτυχημένη μετάβαση πρέπει να προωθηθούν αποτελεσματικές και διαχρονικές σχέσεις μεταξύ παιδιού, σχολείου και οικογένειας.

### 3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση

Σύμφωνα με την ανάλυση του οικολογικού / δυναμικού μοντέλου στην προηγούμενη ενότητα, η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι μία διαδικασία η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Οι Rimm-Kaufman & Pianta (2000) τονίζουν ότι η μετάβαση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία που αφορά μόνο το ίδιο το παιδί αλλά ως μία διαδικασία στην οποία

σημαντικό ρόλο έχουν όλοι οι συμμετέχοντες. Οι παράγοντες, λοιπόν, που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση του παιδιού από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο άλλο είναι, εκτός από το ίδιο το παιδί, η οικογένειά του, οι εκπαιδευτικοί, το σχολικό περιβάλλον, το θεσμικό πλαίσιο των ιδρυμάτων. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται αναλυτικά οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω.

### 3.5.1 Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη ομάδα μέσα στην οποία το παιδί κοινωνικοποιείται, καλλιεργεί δεξιότητες και διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Ο ρόλος της λοιπόν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού είναι πολύ σημαντικός αφού η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τα άτομα της οικογένειάς του συμβάλει στη διαμόρφωση των σχέσεων που θα αναπτύξει με άλλες κοινωνικές ομάδες.

Οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις των γονέων, το κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο όπως και οι προσωπικές τους εμπειρίες από την εκπαίδευση επηρεάζουν τις εμπειρίες του παιδιού και συνεπώς τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο (Fthenakis, 1998). Το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων, οι προσδοκίες που έχουν από το παιδί καθώς και η συμμετοχή τους στη διαδικασία της μετάβασης είναι στοιχεία που μπορούν να επιδράσουν θετικά ή αρνητικά στην πορεία του παιδιού στη σχολική του ζωή. Οι McIntyre et al (2007) σε σχετική έρευνα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι παιδιά που οι οικογένειές τους ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν προβλήματα κατά τη διάρκεια της μετάβασης από ότι τα παιδιά που οι οικογένειές τους ανήκουν σε υψηλότερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Επιπλέον, ο Yeboah (2002) υποστηρίζει ότι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή μετάβαση του παιδιού. Συγκεκριμένα, όταν το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι χαμηλό οι πιθανότητες τα παιδιά να δυσκολευτούν κατά τη διαδικασία της μετάβασης είναι περισσότερες. Αυτό αιτιολογείται γιατί οι οικογένειες χαμηλού κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου δεν έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν στα παιδιά εμπειρίες που θα τα βοηθήσουν να εξοικειωθούν με το σχολικό περιβάλλον (για παράδειγμα, βιβλία) και να μεταβούν ομαλά στο δημοτικό σχολείο.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Duncan et al (1994). Οικογένειες με χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο δεν δύνανται να προσφέρουν στα παιδιά κατάλληλους εκπαιδευτικούς πόρους. Οι εκπαιδευτικοί πόροι έχουν να κάνουν με την ποιότητα του

μαθησιακού περιβάλλοντος του σπιτιού, το χαμηλό επίπεδο της γειτονιάς που συνδέεται με την ποιότητα των σχολείων, την επιρροή από τους συνομηλίκους, την επίβλεψη των γονέων και το βαθμό της φτώχειας.

Τέλος, ο Wang (1993) στην έρευνά του σε μαθητές χαμηλών και μεσαίων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων κατέληξε πως τα παιδιά που ανήκουν σε οικογένειες με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο έχουν υψηλότερες μεταγνωστικές δεξιότητες.

Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν είναι η μόνη μεταβλητή, όσον αφορά τον παράγοντα της οικογένειας, που επηρεάζει την ομαλή μετάβαση του παιδιού. Εξίσου σημαντικές είναι οι προσδοκίες των γονέων. Σύμφωνα με τους Μπαγάκη, Διδάχου κ.α. (2006) πολλοί γονείς θεωρούν πως το νηπιαγωγείο λειτουργεί σαν χώρος φύλαξης των παιδιών που δεν έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις και εκπαιδευτική αξία. Γι' αυτό δεν μπορούν να αντιληφθούν τη σημασία του στην ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Απεναντίας, θεωρούν το δημοτικό σχολείο εκπαιδευτικό ίδρυμα με υψηλή εκπαιδευτική αξία αφού εκεί τα παιδιά θα μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν και πιστεύουν πως η διαδικασία της μετάβασης αρχίζει με την είσοδο των παιδιών σε αυτό.

Οι Docket & Perry (2004) στην έρευνά τους αναφέρουν πως οι γονείς θεωρούν τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών ως πιο σημαντικές για την προσαρμογή τους στο δημοτικό σχολείο. Συνεπώς η προετοιμασία του παιδιού για την είσοδο στο δημοτικό σχολείο επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων.

Παραπλήσια είναι τα συμπεράσματα από την έρευνα των Gill, Winters & Friedman (2006). Συγκεκριμένα, σημειώνουν πως η αξιολόγηση της ετοιμότητας των παιδιών για το δημοτικό σχολείο από τους γονείς γίνεται με βάση την ικανότητά τους να γράφουν και να διαβάζουν. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού είναι ένα μέγεθος το οποίο μπορεί να μετρηθεί και θεωρείται από πολλούς ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για μια επιτυχημένη σχολική πορεία. Επίσης, οι γονείς με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο θεωρούν πως οι γνωστικές ικανότητες είναι αυτές που μπορούν να βοηθήσουν στην εξέλιξη του παιδιού στη σχολική ζωή. Η ομαλή μετάβαση που θα οδηγήσει στην επιτυχημένη σχολική ζωή, όμως, δεν βασίζεται μόνο στις γνωστικές ικανότητες του παιδιού αλλά αυτό είναι κάτι που δεν μπορούν να αντιληφθούν οι γονείς.

Μία άλλη μεταβλητή που επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής στη διαδικασία της μετάβασης. Όταν ξεκινά η φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο αλλάζει και ο ρόλος των γονέων. Από γονείς νηπίου γίνονται γονείς μαθητή του δημοτικού σχολείου.

Στην έρευνα της Βρυνιώτη (2007) για την εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης συμπεραίνεται ότι οι συχνές συζητήσεις των γονέων με το παιδί έχει θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Επιπλέον, το θετικό κλίμα στη σχέση ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς βοηθά στην ομαλή μετάβαση, καθώς το παιδί ενθαρρύνεται να αναπτύξει θέματα που το απασχολούν αναφορικά με το σχολείο. Από την άλλη, η συσχέτιση μεταξύ της μετάβασης του παιδιού και της βοήθειας των γονέων στις εργασίες που έχει το παιδί για το σπίτι είναι αρνητική όταν αυτή ξεπερνάει τη μισή ώρα την ημέρα.

Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από την έρευνα των Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου (2000). Η σχέση της ομαλής μετάβασης του παιδιού με το χρόνο που ασχολούνται οι γονείς για να βοηθήσουν το παιδί στη μελέτη των μαθημάτων είναι αρνητική.

Σύμφωνα με τη Γουργιώτου (2014) η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης έχει θετικά αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών απέναντι στο σχολείο και την επίτευξη υψηλών βαθμολογιών. Επίσης αναγκαία θεωρείται η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου προκειμένου να ενταχθούν ομαλά τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο. Εξίσου σημαντικό είναι να συναντηθούν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου με τους γονείς των παιδιών που θα φοιτήσουν στο δημοτικό την επόμενη χρονιά ούτως ώστε να γνωριστούν, να τους ενημερώσουν για το νέο σχολικό περιβάλλον και να συζητήσουν για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Αυτό είναι κάτι που βοηθάει και τους γονείς καθώς και οι ίδιοι θα πρέπει να προσαρμοστούν στο νέο τους ρόλο και τις νέες απαιτήσεις που δημιουργούνται με την είσοδο του παιδιού τους στο δημοτικό σχολείο (Πανταζής, 1991).

Επιπλέον, με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και την οργάνωση δραστηριοτήτων με στόχο τη σύνδεση του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο, η ένταξη και προσαρμογή του παιδιού σε αυτό θα είναι πιο ομαλή. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί θα έχει την ευκαιρία να επεξεργαστεί τις αλλαγές που θα αντιμετωπίσει και να προετοιμαστεί γι' αυτό καθώς και να εξοικειωθεί με το καινούριο σχολικό περιβάλλον. Βέβαια η επιτυχημένη συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κλίματος αλληλοκατανόησης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης καθώς και τη συμφωνία τους ως προς τους παιδαγωγικούς στόχους και τις παρεμβάσεις (Γουργιώτου, 2014).

Τέλος, σύμφωνα με τους McIntyre et al (2007) παρά το σημαντικό ρόλο που παίζει η οικογένεια στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο πολλές είναι οι έρευνες που έχουν δείξει πως οι γονείς δεν γνωρίζουν με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά στο δημοτικό σχολείο.

### 3.5.2 Ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα ατομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κάθε παιδιού. Σε αυτά περιλαμβάνονται η κοινωνική και οικονομική προέλευση του παιδιού, η μητρική του γλώσσα, το πολιτισμικό του περιβάλλον, οι πιθανές μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες, η ηλικία, η στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο καθώς και οι κοινωνικές δεξιότητες που έχει αναπτύξει (Yeboah, 2002).

Η Janus (2011) αναφέρει ότι το παιδί αυτής της ηλικίας αντιδρά στα θετικά αλλά και στα αρνητικά ερεθίσματα του κοινωνικού του περιβάλλοντος γεγονός που μπορεί να επηρεάσει μακροχρόνια την ανάπτυξη του παιδιού. Κάθε αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών προσδιορίζεται από τα πράγματα που γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν τα παιδιά. Υπάρχουν, βέβαια, ανισότητες οι οποίες οφείλονται στις ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών. Οι διαφορές αυτές έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο με τις φυσικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και οι οποίες σχετίζονται με τη μελλοντική πορεία του παιδιού στη σχολική ζωή (Janus, 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες με τις μετακινήσεις πληθυσμών οι κοινωνίες έχουν μετατραπεί σε πολυπολιτισμικές. Έτσι, μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από ότι η κυρίαρχη ομάδα του



μαθητικού δυναμικού. Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει την ομαλή μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά που η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική από τη γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζουν προβλήματα κατά την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης και χαμηλές επιδόσεις (Φραγκουδάκη, 2001). Σύμφωνα με τον Cummins (2002), τα προβλήματα των μαθητών αυτών δεν προκύπτουν από τη διαφορετική γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά από το ότι η μητρική γλώσσα δεν καλλιεργείται επαρκώς. Η προσαρμογή του παιδιού θα ήταν ομαλότερη αν η μητρική του γλώσσα καλλιεργούνταν παράλληλα με τη γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος (Cummins, 2002). Αντίστοιχη είναι και η άποψη της Margetts (1997) η οποία τονίζει τη σημασία που έχει η μητρική γλώσσα για την ομαλή μετάβαση του παιδιού στο σχολείο και επισημαίνει ότι τα παιδιά που στα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής εκπαιδεύτηκαν από άτομα με την ίδια μητρική γλώσσα έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενταχθούν ομαλά στο επόμενο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Μία άλλη μεταβλητή που επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Μεγάλο ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην προσαρμογή στο νέο περιβάλλον και έχουν περισσότερες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας (Payne, 1985). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται κατάχρηση του όρου από τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου, γεγονός που οδηγεί στην παράκαμψη των προβλημάτων μετάβασης που μπορεί να αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά από τις μαθησιακές δυσκολίες (Αλευριάδου κ.α., 2008).

Προβλήματα στη μετάβασή τους μπορεί να αντιμετωπίσουν και τα παιδιά με κάποια αναπηρία, καθώς πέρα από τις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν λόγω της αναπηρίας, πολλές φορές έχουν να αντιμετωπίσουν και προβλήματα ως προς την πρόσβαση και τις υποδομές του δημοτικού σχολείου γεγονός που δυσχεραίνει την ένταξη και προσαρμογή τους στη σχολική ζωή (Payne, 1985).

Η Σφυρόερα (2004) επισημαίνει πως την ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο μπορεί να επηρεάσουν και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Ανάμεσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η διαφορετική στάση που αναπτύσσει το κάθε παιδί απέναντι στο σχολείο ανάλογα με τα κίνητρα και τις προσδοκίες του. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι οι γνωστικές δομές

των παιδιών, δηλαδή οι διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί το κάθε παιδί προκειμένου να επεξεργαστεί και να απομνημονεύσει τις πληροφορίες που προσλαμβάνει, ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο ερμηνεύει τον κόσμο το κάθε παιδί καθώς και ο προσωπικός ρυθμός μάθησης του κάθε παιδιού.

Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών είναι οι προσδοκίες που έχουν τα ίδια τα παιδιά για το νέο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά στην πρώτη επαφή τους με το δημοτικό σχολείο βγάζουν κάποια συμπεράσματα σχετικά με αυτό και το νέο ρόλο τους. Τα παιδιά διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για το σχολείο μέσα από συζητήσεις με την οικογένειά τους, τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς. Οι προσδοκίες του κάθε παιδιού επιδρούν στην ψυχολογία του και έχουν άμεση σχέση με τις σχολικές τους επιδόσεις. Γι' αυτό κρίνεται σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού σχολείου να λαμβάνουν υπόψιν τις προσδοκίες των παιδιών ούτως ώστε να τους εξασφαλίσουν μια επιτυχημένη μετάβαση (Μπαγάκης, κ.α., 2006).

Σημαντικό ρόλο στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο έχει και η ομάδα των συνομηλίκων ιδίως αν στην ομάδα αυτή υπάρχουν οικεία πρόσωπα. Στην έρευνα του Elliot (1998) επιβεβαιώνεται πως τα παιδιά που είχαν αδέρφια που φοιτούσαν σε μεγαλύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου προσαρμόστηκαν με μεγαλύτερη ευκολία στην πρώτη τάξη. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά που στην είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο είχαν στην ίδια τάξη συμμαθητές από το νηπιαγωγείο ή φίλους από το γειτονικό περιβάλλον. Επίσης, θετική σχέση υπήρχε μεταξύ της ομαλής μετάβασης του παιδιού και της ευκολίας με την οποία κάνει νέους φίλους. Παρεμφερή είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Βρυνιώτη και Ματσαγγούρα (2005) αναφορικά με το ρόλο των συνομηλίκων στην ομαλή μετάβαση των παιδιών. Τα παιδιά κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο έχουν έντονη ανάγκη να κάνουν νέους φίλους και επιπλέον αποζητούν την αποδοχή από τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων καθώς αυτή τους προσφέρει μία ασφάλεια.

Τέλος, σε αυτή την κατηγορία παραγόντων εντάσσεται και η χρονολογική ηλικία που τα παιδιά εισάγονται στο δημοτικό σχολείο. Η χρονολογική ηλικία ένταξης στο σχολείο αποτελεί ένα θέμα που απασχολούσε για πολλές δεκαετίες. Σε πολλά κράτη τα παιδιά αρχίζουν τη φοίτησή τους στο σχολείο μεταξύ της ηλικίας των 5 και 7 ετών. Παραδείγματος χάριν, στις αγγλοσαξονικές χώρες η είσοδος των παιδιών στο δημοτικό

σχολείο γίνεται με τη συμπλήρωση του πέμπτου τους έτους με το σκεπτικό ότι έτσι διευκολύνεται η ομαλή μετάβαση (Fabian & Dunlop, 2007). Στην Ελλάδα το 1995 με νομοθετική ρύθμιση αποφασίστηκε η ηλικία ένταξης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο να γίνεται με τη συμπλήρωση του έκτου χρόνου τους (Πανταζής, 1997).

### 3.5.3 Εκπαιδευτικός

Πολύ σημαντικός παράγοντας για την ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι εκείνος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος (παιδαγωγός, σύμβουλος, αξιολογητής) και έχει καθοριστική σημασία στη μετάβαση του παιδιού.

Μέρος του εκπαιδευτικού έργου είναι και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών. Οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά έχουν επίδραση στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών στη σχολική τους πορεία (Μπαγάκης, κ.α., 2006). Οι προσδοκίες αυτές διαμορφώνονται με βάση το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών, το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται τα παιδιά (πόλη, επαρχία) και μπορούν να επηρεάσουν τα προγράμματα μετάβασης καθώς η απόφαση για το περιεχόμενο ενός προγράμματος λαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό (Dockett & Perry, 2004). Επιπλέον πολλές φορές οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από τις απόψεις που έχουν ήδη διαμορφώσει οι συνάδελφοί τους και τις άτυπες συζητήσεις μεταξύ τους, είτε από την επικοινωνία που έχουν οι ίδιοι με την οικογένεια του κάθε παιδιού.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν τη σημασία και την επίδραση που έχουν οι προσδοκίες τους στην προσαρμογή και την επίδοση των παιδιών ώστε να μπορούν να τις διαχειριστούν με τρόπο που να ωφελούνται οι μαθητές (Ματσαγγούρας, 1998). Αν, λοιπόν, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές κατά την είσοδό τους στο νέο σχολικό περιβάλλον είναι θετικές, η προσαρμογή τους θα είναι ομαλότερη και η επίδοσή τους υψηλότερη.

Εκτός από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών εξίσου σημαντική για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων. Σύμφωνα με τη Γουργιώτου (2008) η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων μπορεί να εξασφαλίσει θετικά αποτελέσματα στην προσαρμογή και εξέλιξη του

παιδιού. Υπάρχουν όμως αρκετοί παράγοντες οι οποίοι παρεμποδίζουν αυτή τη συνεργασία. Οι διαφορετικοί στόχοι καθώς και οι διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων, η έλλειψη χρόνου, το διαφορετικό ωράριο νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, η απόσταση των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους είναι κάποιοι από αυτούς (Μπαγάκης, κ.α., 2006). Η Βρυσιώτη (2000) στην έρευνά της αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου συνεργάζονται με δική τους πρωτοβουλία, όμως η συνεργασία περιορίζεται σε θέματα που αφορούν την υλοποίηση σχολικών εορτών ή άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων.

Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τα οφέλη που έχει η μεταξύ τους συνεργασία στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και να προσπαθούν να προσπερνούν τους παράγοντες που δυσκολεύουν τη συνεργασία αυτή. Άλλωστε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία της μετάβασης είναι ιδιαίτερα σημαντικός και αποφέρει οφέλη όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους γονείς τους ακόμα και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Γουργιώτου, 2008).

#### 3.5.4 Θεσμικό πλαίσιο

Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι ο παράγοντας του θεσμικού πλαισίου. Ο παράγοντας του θεσμικού πλαισίου σχετίζεται με το τι προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα όσον αφορά τη μετάβαση των μαθητών στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι διαμεσολαβητικός και ο σκοπός του είναι να προετοιμάσει τους μαθητές και να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης (Τοζίου, 2012). Τόσο το νηπιαγωγείο όσο και το δημοτικό σχολείο αποτελούν βασικούς θεσμούς κάθε κοινωνίας. Στόχος των ιδρυμάτων είναι η προώθηση στάσεων, αξιών και κανόνων που είναι καθιερωμένοι στην κοινωνία και η συμβολή στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Νικολάου, 2006).

Το Α.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο τονίζει πως η περίοδος της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι μία περίοδος με ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά καθώς και για τις οικογένειές τους. Οι αλλαγές που βιώνουν τα παιδιά αυτή την περίοδο είναι πιθανόν να τους προκαλέσουν άγχος και αρνητικά συναισθήματα. Για να είναι ομαλή η μετάβαση των παιδιών θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στα

δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα ώστε να αποφεύγονται οι δυσκολίες στην προσαρμογή και την πρόδό τους (Α.Π.Σ., 2011).

Οι διαφορές μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σχετίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα και τους εκπαιδευτικούς στόχους (Τοζίου, 2012). Συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο το πρόγραμμα βασίζεται σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Βασικό εργαλείο της μάθησης αποτελεί το παιχνίδι. Επιπλέον οι δραστηριότητες έχουν βιωματικό χαρακτήρα και προωθούν την αλληλεπίδραση των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον. Στο δημοτικό σχολείο, από την άλλη πλευρά, η μάθηση χωρίζεται σε γνωστικά αντικείμενα με συγκεκριμένους στόχους. Το πρόγραμμα είναι αυστηρό και δεν δίνει στον εκπαιδευτικό ευελιξία. Η διδασκαλία γίνεται κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρικά με τη χρήση εποπτικών μέσων και συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού και τα παιδιά μένουν περισσότερο χρόνο μέσα στην τάξη, καθισμένα στα θρανία και χωρίς πολλές δυνατότητες για συνεργασία μεταξύ τους. Επιπλέον, λόγω του διαφορετικού τρόπου διδασκαλίας ο αυθορμητισμός και η δημιουργικότητα που είχαν αναπτύξει τα παιδιά στο νηπιαγωγείο περιορίζεται (Μπαγάκης κ.α., 2006).

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων μετάβασης από τους εκπαιδευτικούς βοηθάει στη σύνδεση του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο και στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών σε αυτό. Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα ομαλής μετάβασης έχουν θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στην ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο αλλά και στη σχολική τους επιτυχία.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται από τον οδηγό σπουδών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι οι παρακάτω:

- Επίσκεψη των νηπίων στο δημοτικό σχολείο προκειμένου να εξοικειωθούν με το χώρο, τα πρόσωπα και τις μεθόδους διδασκαλίας.
- Πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας σε συνεργασία με μαθητές της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου.
- Συνάντηση με τους γονείς για ενημέρωση και προετοιμασία για τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.
- Οργάνωση κοινών δράσεων (για παράδειγμα εκθέσεις, θεατρικές παραστάσεις κ.α.) των μαθητών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου (ΥΠΕΠΘ :

Φ. 50/92/57655/Γ1/5-6-2007 Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο Νηπιαγωγείο).

Όσον αφορά τον παράγοντα του θεσμικού πλαισίου για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, το νομοθετικό πλαίσιο θεωρείται ανεπαρκές καθώς δίνει έμφαση στην ηλικία ένταξης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και όχι στην ασυνέχεια που παρατηρείται μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η οποία αποτελεί βασικό παράγοντα που δυσχεραίνει την ομαλή μετάβαση των παιδιών.

Συνοψίζοντας, η μετάβαση δεν αποτελεί μία διαδικασία που αφορά μόνο το ίδιο το παιδί αλλά επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και μεταβλητές. Θα ήταν, λοιπόν, χρήσιμο κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο να λαμβάνονται υπόψιν οι παραπάνω μεταβλητές ούτως ώστε να είναι η μετάβαση επιτυχημένη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

#### 4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην ελληνική βιβλιογραφία

Στην Ελλάδα η επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ζήτημα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σε σύγκριση πάντα με το έντονο ενδιαφέρον άλλων ευρωπαϊκών χωρών κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1960 και 1980. Αυτό, φυσικά, δεν συνεπάγεται ότι το συγκεκριμένο πρόβλημα δεν υπάρχει στην Ελλάδα. Το ζήτημα άρχισε να απασχολεί την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες.

Οι έρευνες στην Ελλάδα δεν είναι πολλές. Τα πρώτα χρόνια οι έρευνες επικεντρώθηκαν στην ηλικία ένταξης στο δημοτικό σχολείο (Παπαϊωάννου, 1983 · Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1989 · Γενειατάκη 1989-1990 · Πανοπούλου-Μαράτου, 1989 · Πανταζής, 1997 · Ζάχαρης, 1995 ) καθώς και στη διάγνωση της σχολικής ετοιμότητας (Δραγώνα & Νίλσεν, 1987 · Ζάχαρης, 1995 & 1997). Οι περισσότεροι από τους ερευνητές συμφωνούν ότι η ηλικία δεν πρέπει να αποτελεί το μοναδικό κριτήριο για την είσοδο των παιδιών στο σχολείο και υποστηρίζουν ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες εκτός από τους βιολογικούς που πρέπει να συνεκτιμηθούν καθώς κι αυτοί επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού. Αυτοί είναι οι κοινωνικοί, πολιτιστικοί και οικονομικοί. Η ηλικία μπορεί να αποτελέσει κριτήριο εισόδου στο δημοτικό σχολείο αν συνδυαστεί με τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με τη χρήση των διαγνωστικών τεστ που αξιολογούν τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού. Όμως, υπάρχει ένσταση από πολλούς επιστήμονες καθώς υποστηρίζουν πως με τα τεστ αυτά δεν διευκολύνεται η ομαλή μετάβαση και προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Τέλος, οι περισσότεροι ερευνητές υποστήριζαν ότι θα έπρεπε να αλλάξει η ηλικία εισόδου των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Το 1995 όμως με την ψήφιση του νόμου 2327 και τη θέσπιση της ηλικίας των έξι ετών για την εισαγωγή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο οι συζητήσεις αυτές σταμάτησαν (Τοκμακίδου, 2007).

Τα τελευταία χρόνια όμως το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει ανανεωθεί. Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της μετάβασης εστιάζουν την έρευνα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τη μεταξύ τους συνεργασία.

Η Βρυνιώτη (2000) διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολικής και δημοτικής αγωγής) σε σχολεία της Φρανκφούρτης και της Αθήνας όσον αφορά την συνεργασία μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε καμία από τις δύο χώρες δεν είναι ικανοποιημένοι από τη μεταξύ τους συνεργασία. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα θετικά αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει η συνεργασία τους στην εξέλιξη του παιδιού και την ομαλή του μετάβαση στο νέο σχολείο η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία δεν ήταν ικανοποιητική. Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η άποψη των νηπιαγωγών στην Ελλάδα για τους δασκάλους είναι αρνητική ενώ αντίθετα δεν ισχύει το ίδιο για την άποψη των δασκάλων για τους νηπιαγωγούς. Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων στην Γερμανία οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντική τη συνεργασία και επικοινωνία με τους δασκάλους για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Από την άλλη, στην Ελλάδα οι νηπιαγωγοί συνεργάζονται με τους δασκάλους κατά κύριο λόγο σε ότι αφορά τις σχολικές γιορτές και τις διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις. Διαπιστώθηκε, ωστόσο, πως και οι δύο μορφές συνεργασίας λειτουργούν θετικά ως προς την ομαλή ένταξη των παιδιών στο νέο τους σχολείο. Τέλος, αναφορικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών για την επίδραση που έχει η συστέγαση του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων, διαπιστώθηκε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η συστέγαση επιδρά θετικά στη μεταξύ τους συνεργασία, ενώ, αντίθετα, οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η απόσταση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δυσκολεύει τη συνεργασία τους.

Στην έρευνα των Σιδηροπούλου, Δημητριάδη και Ράλλη (2011) για τη μετάβαση του παιδιού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ποικίλουν. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι υπάρχει ελάχιστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων λόγω του ότι ο χρόνος εκτός του διδακτικού ωραρίου είναι περιορισμένος. Άλλοι αιτιολόγησαν την ανυπαρξία της συνεργασίας με το γεγονός ότι ο αριθμός των παιδιών που φεύγουν από το νηπιαγωγείο είναι μεγάλος και έτσι τα παιδιά μοιράζονται σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία. Ένα άλλο μέρος των νηπιαγωγών υποστήριξε ότι υπάρχει η πρόθεση και γίνεται προσπάθεια να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείου και



δημοτικού σχολείου καθώς η συνεργασία αυτή συντελεί θετικά στην ομαλή ένταξη των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Όσον αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών για τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων το μεγαλύτερο ποσοστό (45,3%) συμφωνεί στη θετική επίδραση της συνεργασίας.

Επιπλέον, οι Σιδηροπούλου, Δημητριάδη και Ράλλη διερευνούν τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη και προσαρμογή τους. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι υπάρχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες τις οποίες συνδέουν με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, το ρόλο της οικογένειας, το διαφορετικό τρόπο οργάνωσης του χώρου.

Η έρευνα του Carida (2011) επικεντρώθηκε στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της επίδρασης έξι προγραμμάτων μετάβασης σε διάφορα νηπιαγωγεία-δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι μετά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ομαλής μετάβασης οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν μεγαλύτερη επίγνωση της σημασίας της μεταβατικής διαδικασίας. Ο συγγραφέας τόνισε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα προγράμματα αυτά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν την ανάγκη καθιέρωσης αυτού του είδους του προγράμματος στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μόνιμη βάση.

Η Διδάχου (2016) διερεύνησε το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ως προς την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών. Για τις ανάγκες της έρευνας οργανώθηκε ομάδα δράσης και συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο από εκπαιδευτικούς του νομού Αχαΐας. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι πλήρως ενημερωμένες σε ζητήματα που αφορούν τη μετάβαση και θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα δηλώνουν ότι τους απασχολεί αρκετά το θέμα της μετάβασης όμως το μεγαλύτερο ποσοστό (69,6%) πραγματοποιεί λίγες δραστηριότητες μετάβασης στο νηπιαγωγείο. Σε ποσοστό 63% οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι ελάχιστα ενημερωμένοι σε θεωρητικό επίπεδο στο θέμα της μετάβασης ενώ οι νηπιαγωγοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα δράσης υποστηρίζουν ότι με την έρευνα δράσης είχαν την

επιμορφωτική στήριξη που χρειάζονταν. Μεγάλο είναι το ποσοστό (61%) των νηπιαγωγών που δηλώνουν ότι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου για το θέμα της μετάβασης και ανταλλάσσουν πληροφορίες με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης τάξης του δημοτικού, ενώ το 55,4% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι πραγματοποιεί δραστηριότητες μετάβασης με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου. Τέλος, όσον αφορά τις δεξιότητες του παιδιού που θεωρούν σημαντικές για την ομαλή μετάβαση όλοι οι νηπιαγωγοί του δείγματος κατατάσσουν τη συναισθηματική ανάπτυξη ως πιο σημαντική και ακολουθούν η κοινωνική ανάπτυξη, η θετική στάση απέναντι στη μάθηση, η γλωσσική ανάπτυξη, η κινητική ανάπτυξη, η μαθηματική ανάπτυξη και οι γενικές γνώσεις.

## **4.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην ξένη βιβλιογραφία**

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλη ποικιλία από μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες του κόσμου οι οποίες έχουν συνεισφέρει σημαντικά στο θέμα και έχουν βοηθήσει στην κατανόηση των παραγόντων και μεταβλητών που εμπλέκονται σ' αυτή τη διαδικασία. Όλες οι έρευνες που έχουν γίνει τονίζουν τη σημασία της περιόδου της μετάβασης από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο άλλο. Οι διάφορες έρευνες εξετάζουν το ζήτημα από την πλευρά των σχέσεων του παιδιού με τον εκπαιδευτικό, των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών, των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Μεγάλο κομμάτι των ερευνών σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης διαθέτουν οι ΗΠΑ. Οι έρευνες αυτές έχουν συμβάλει στην επιστημονική γνώση της κρίσιμης αυτής περιόδου στη ζωή του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, έχουν δώσει πληροφορίες για τις πρακτικές και τους παράγοντες που πρέπει να εξεταστούν προκειμένου να διευκολυνθούν τα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης.

Οι Wildinger και McIntyre (2010) παρακολούθησαν 86 γονείς / κηδεμόνες νηπίων στις ΗΠΑ για να προσδιορίσουν τις ανησυχίες, τις ανάγκες και τη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι συγγραφείς ανέφεραν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (72,1%) δεν έδειξε ιδιαίτερη ανησυχία ενώ το 27,9% έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι γονείς εξέφρασαν την επιθυμία να δοθούν περισσότερες πληροφορίες

σχετικά με τη διαδικασία. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι η συμμετοχή της οικογένειας στις διαδικασίες της μετάβασης διέφερε ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Με βάση τα αποτελέσματα όσο χαμηλότερη ήταν η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, τόσο μικρότερη ήταν η συμμετοχή σε ζητήματα σχολικής εκπαίδευσης.

Οι Hanson et al. (2005) διερεύνησαν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των οικογενειών και των παιδιών προσχολικής αγωγής. Το δείγμα ήταν είκοσι δύο μέλη οικογενειών από τέσσερις διαφορετικές περιοχές (δηλαδή, βορειοανατολικά, νοτιοανατολικά, βορειοδυτικά και νοτιοδυτικά) των ΗΠΑ. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο των συνεντεύξεων, παρατηρήσεων, συνεδριάσεων και ανάλυσης εγγράφων. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι οι γονείς αντιμετώπιζαν τη μετάβαση ως ένα γεγονός και όχι ως διαδικασία. Επιπλέον, οι οικογένειες έδειξαν μικρό επίπεδο ανησυχίας όσον αφορά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, εξέφρασαν ωστόσο, την επιθυμία τους να συμμετάσχουν σε αυτή την περίοδο αλλαγής και αναγνώρισαν την ανάγκη για περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με αυτό το θέμα, κάτι που συμπίπτει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Wildinger και McIntyre που αναφέρθηκε παραπάνω.

Ο Cassidy (2010) διερεύνησε τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες έξι εκπαιδευτικών της δημοτικής εκπαίδευσης όσον αφορά τη μετάβαση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχία για την ικανότητα των παιδιών να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολείο, ανέφεραν ότι η επίσκεψη σε ένα προσχολικό κέντρο ήταν μια πολύτιμη εμπειρία και δήλωσε ότι τα παιδιά με πληροφορίες και γνώση από το νηπιαγωγείο ήταν ζωτικής σημασίας για την ομαλή μετάβαση. Βέβαια τα αποτελέσματα αυτά πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή καθώς το δείγμα της έρευνας ήταν πολύ μικρό.

Οι Stephen και Cope (2003), επίσης, διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα τα παιδιά που στο νηπιαγωγείο έχουν αναπτύξει περισσότερο τις κοινωνικές δεξιότητες προσαρμόζονται ευκολότερα στην επόμενη βαθμίδα. Επιπλέον, οι δάσκαλοι ανέφεραν πως δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών παρά για τη γνωστική κατά τη διάρκεια της περιόδου της μετάβασης. Επίσης, στην έρευνα τονίζεται η σημασία που έχει η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών για μία ομαλή μετάβαση,

εύρημα που συμπίπτει με τις έρευνες των Denham (2006) και Mashburn & Pianta (2006).

Οι Corsaro et al. (2003) μελέτησαν την εξέλιξη της φιλίας μιας ομάδας παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα ευρήματά της έρευνας δείχνουν ότι η δημιουργία φιλίας στην παιδική ηλικία αποτελεί μια κοινωνική δεξιότητα που έχει θετική επίδραση στη σχολική προσαρμογή.

Ο Chun (2003) διερεύνησε τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ρόλους τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης των παιδιών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη, καθώς και τις δυσκολίες των παιδιών σε αυτή τη μετάβαση. Η έρευνα έγινε σε τέσσερα δημοτικά σχολεία στο Χονγκ Κονγκ μέσω της χρήσης συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων. Στο πλαίσιο των αποτελεσμάτων, τα παιδιά ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες προσαρμογής στο νέους κανόνες και τις αυξημένες απαιτήσεις του νέου σχολείου ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Chun, όπως και άλλοι ερευνητές (Woodhead & Moss, 2007), υποστηρίζει ότι η δυσκολία προσαρμογής των παιδιών σχετίζεται με τη διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στα δημοτικά σχολεία και πρότείνει τα προγράμματα σπουδών των δύο ιδρυμάτων να διέπονται από μία συνέχεια ώστε να εξασφαλιστεί μια ομαλότερη μετάβαση των παιδιών. Η άποψη αυτή στηρίχθηκε και στις απαντήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανέφεραν την ασυνέχεια μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών των δύο ιδρυμάτων.

Μια παρόμοια μελέτη πραγματοποίησε και ο Turunen (2012) στη Φινλανδία. Πραγματοποίησε μελέτη περίπτωσης με στόχο να διερευνήσει τις προοπτικές γονέων και εκπαιδευτικών στο θέμα της μετάβασης. Στα αποτελέσματα φαίνεται η διαφορετική προοπτική που έχουν γονείς και εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη μετάβαση και τονίζεται η σημασία που έχει μία σχέση συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι γονείς, όπως και στην έρευνα του Alasuutari (2003), ανέφεραν ότι έχουν απόλυτη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Ο Turunen επίσης πρότείνει τη συνέχεια των προγραμμάτων σπουδών των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τόνισε την ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων μετάβασης με την ενεργή συμμετοχή των γονέων. Αυτό σύμφωνα και με τους Griebel και Niesel (2002) παίζει σημαντικό ρόλο ώστε η

μετάβαση να αντιμετωπιστεί από τα παιδιά αλλά και τους γονείς τους ως μια θετική εμπειρία.

Στην Αυστραλία, οι Dockett και Perry (2004) διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με την περίοδο της μετάβασης και τα σημεία που θεωρούν ως τα πιο απαραίτητα για μια επιτυχημένη μετάβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κάθε μία από τις ομάδες ενηλίκων αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη διαδικασία της μετάβασης και έχουν διαφορετικές ανησυχίες. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη διάθεση και την προσαρμογή των παιδιών ως πιο σημαντικούς παράγοντες για μια ομαλή μετάβαση σε αντίθεση με τους γονείς που θεωρούν πιο σημαντικές τις γνωστικές δεξιότητες που έχουν κατακτήσει τα παιδιά πριν από την έναρξη του δημοτικού σχολείου. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι προσδοκίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων έχουν μεγάλη επίδραση στα παιδιά και στον τρόπο με τον οποίο προσαρμόζονται στο νέο σχολικό περιβάλλον και τόνισαν την ανάγκη να ευθυγραμμιστούν οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις των ενηλίκων για την αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου αλλαγής. Επίσης ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις εμπειρίες, τις προοπτικές και τις προσδοκίες τόσο των γονέων όσο και των παιδιών που εμπλέκονται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου για να εξασφαλίσουν την επιτυχή έναρξη του σχολείου για τα παιδιά.

Ο Brostrom (2002) διερεύνησε τις πρακτικές μετάβασης από ένα δανικό νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την επίδρασή τους στην εμπειρία μετάβασης στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Ο συγγραφέας ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί των δύο ιδρυμάτων συνεργάστηκαν και οργάνωσαν διάφορες κοινές δραστηριότητες ώστε να καλύψουν την ασυνέχεια του προγράμματος σπουδών. και το έργο των παιδιών, όπως σχέδια, εικόνες και ιστορίες, μοιράστηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτών των πρακτικών ήταν να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη σημασία που έχει η περίοδος αυτή για τα παιδιά που θα ξεκινήσουν σε λίγο το δημοτικό σχολείο και να ανακαλύψουν πρακτικές και στρατηγικές κατάλληλες για την ομαλή μετάβαση και προσαρμογή των παιδιών. Ο συγγραφέας παρατήρησε ότι οι μεταβάσεις συχνά συνδέονται με φίλους και για το λόγο αυτό πρότεινε να ενισχύονται οι κοινωνικές σχέσεις καθώς παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη στα παιδιά στην αντιμετώπιση νέων προκλήσεων. Την ύπαρξη φίλων καθώς και την προοπτική δημιουργίας νέων φιλικών σχέσεων στο νέο σχολικό περιβάλλον τονίζει και ο Peters (2002) στην έρευνά

του και θεωρεί ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών.

Η Einarsdottir (2003) πραγματοποίησε έρευνα στην Ισλανδία σε 48 παιδιά προσχολικής ηλικίας με τη μέθοδο των ομαδικών συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν διαμορφωμένη άποψη για το δημοτικό σχολείο. Πίστευαν ότι τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο πρέπει να κάθονται στα θρανία για να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν και ότι το δημοτικό σχολείο είναι πολύ δύσκολο σε σύγκριση με το νηπιαγωγείο. Όσον αφορά τα συναισθήματα σχετικά με τη μετάβαση αρκετά παιδιά έδειχναν ενθουσιασμό, ενώ κάποια ένιωθαν ανησυχία για το αν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του καινούριου σχολείου.

Στην Γερμανία οι Griebel & Nielsen (1999) διερεύνησαν τη διαδικασία τη μετάβασης ως προς το πως τη βιώνουν τα ίδια τα παιδιά αλλά και οι γονείς τους. Η έρευνα έγινε σε 162 παιδιά προσχολικής ηλικίας και έδειξε ότι τα παιδιά πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο έχουν θετική στάση για αυτό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά περίμεναν με ενθουσιασμό την έναρξη της σχολικής χρονιάς στο δημοτικό σχολείο και μόνο ένα μικρό ποσοστό παρουσίαζε άγχος για τη μετάβαση.

Οι Gill, Winters & Friedman (2006) διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο και τη σημασία των γονέων κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Σχετικά με τους παράγοντες, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφερε την έλλειψη ετοιμότητας των παιδιών (δυσκολία στην κατανόηση της ύλης, στην πολύωρη ακινησία, στην ανεξαρτητοποίηση από τους γονείς) ως βασικότερο παράγοντα που δυσκολεύει τη μετάβαση των παιδιών. Μικρότερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επισήμανε την ελλιπή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων. Ακόμα λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που εστίασαν σε πιθανά προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν στην οικογένεια και να επιδρούν αρνητικά στα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Όσον αφορά το ρόλο των γονέων το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών για την είσοδο στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μεγάλο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επισημαίνει πως η επικοινωνία

ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είναι αναγκαία προκειμένου να ενημερώνονται και να αντιμετωπίζουν από κοινού τις όποιες δυσκολίες.

Στην Ιαπωνία η Suzuki (2013) πραγματοποίησε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 57 νηπιαγωγοί και 60 δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης με σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο άλλο. Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν βίντεο με πρακτικές μετάβασης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν τις περισσότερες δραστηριότητες ως κατάλληλες και αποτελεσματικές για την κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών. Σε κάποιες όμως από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο δημοτικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι προωθούν την ανάπτυξη κυρίως του γνωστικού τομέα. Σύμφωνα με την συγγραφέα η διαφορά αυτή έγκειται στο διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών των δύο εκπαιδευτικών μονάδων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ιδρυμάτων συμφωνούν πως για την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό είναι απαραίτητη η διαρκής επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω προκύπτει ότι για την ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητη η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων για το σχεδιασμό προγραμμάτων που στόχο θα έχουν την προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο καθώς και η συνέχεια μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών και των τρόπων διδασκαλίας των δύο ιδρυμάτων. Σημαντική είναι και η επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Το σκεπτικό της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του περνάει από διάφορες διαδικασίες μετάβασης και καλείται να προσαρμοστεί σε διάφορα νέα περιβάλλοντα, παραδείγματος χάριν οικογενειακό, σχολικό, εργασιακό (Niesel & Griebel, 2005). Μία από τις σημαντικότερες μεταβάσεις αποτελεί η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Κατά τη μετάβαση αυτή τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με ένα μεγάλο αριθμό αλλαγών σε διάφορα επίπεδα. Μία από τις αλλαγές είναι η αλλαγή του ρόλου τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους (Docket & Perry, 2007). Επιπλέον, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, στη συναισθηματική, κοινωνική, διανοητική ανάπτυξή του και στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005· Phillip, 1995· Ramey & Ramey, 1998· Dockett & Perry 2002· Petters, 2000). Η μετάβαση είναι μία διαδικασία η οποία διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα και στην οποία πέρα από το ίδιο το παιδί εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες όπως η οικογένειά του, οι εκπαιδευτικοί, το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού. Τέλος, κατά τη διαδικασία της μετάβασης είναι πιθανό το παιδί να κατακλύζεται από συναισθήματα άγχους και φόβου για τη νέα πραγματικότητα (Pianta, 2002· Αλευριάδου, κ.α., 2008· Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται μία προετοιμασία ώστε το παιδί να προσαρμοστεί ομαλά στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς να δημιουργηθούν προβλήματα που θα επηρεάσουν την ανάπτυξη και την πρόοδό του.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες έχει προβληματίσει έντονα και έχει προκαλέσει ερευνητικό ενδιαφέρον σε πολλές ευρωπαϊκές, και όχι μόνο, χώρες.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος της έρευνας, όπου αναφέρθηκαν η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο για ένα χρόνο (το 2008) καθώς και τα δύο πιλοτικά προγράμματα που ξεκίνησαν το 2008 και 2011 αντίστοιχα, είναι φανερό η προσπάθεια αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας ως προς τη σημασία της



ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Είναι πλέον αποδεκτό ότι μία ομαλή μετάβαση των παιδιών από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο επόμενο αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα όσον αφορά τη θετική στάση του παιδιού απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, την εξέλιξη της ακαδημαϊκής του πορείας, ακόμα και την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη.

Επίσης, το θέμα παραμένει επίκαιρο καθώς πριν από έναν χρόνο θεσμοθετήθηκε η δίχρονη υποχρεωτική προσχολική αγωγή. Φυσικά, η ομαλή μετάβαση δεν επιτυγχάνεται μόνο με την υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν, αλληλοεπηρεάζονται και παρεμβαίνουν στη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Επιπλέον, η προσωπική μου εμπειρία, υπηρετώντας ως νηπιαγωγός για έντεκα χρόνια σε δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας και οι συζητήσεις αναφορικά με το ζήτημα της μετάβασης με γονείς και εκπαιδευτικούς αποτέλεσαν πηγή σκέψης και προβληματισμού. Μέσα από τις άτυπες συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου παρατηρείται μία τάση αύξησης του αριθμού των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την καθημερινή επαφή τους με τα παιδιά, παρατηρούν κάποια συμπτώματα του προβλήματος και κάνουν υποθέσεις για τις αιτίες του. Βέβαια, οι υποθέσεις αυτές βασίζονται κατά κύριο λόγο στην προσωπική εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού και έτσι παρατηρείται μία τάση γενίκευσης, με αποτέλεσμα οποιαδήποτε δυσκολία προσαρμογής ενός μαθητή να χαρακτηρίζεται ως μαθησιακή δυσκολία και συνεπώς η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτούς τους μαθητές να είναι λανθασμένη. Η προσωπική εμπειρία έχει, χωρίς αμφιβολία, μεγάλη αξία, δεν είναι όμως αρκετή για να στηρίζει γενικεύσεις. Η κατάχρηση του όρου μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην εξέλιξη των παιδιών καθώς μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία και επίσης φανερώνει άγνοια από μέρους των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της μετάβασης (Παντελιάδου, 2000).

Τέλος, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπως και όλες οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις, θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές στη σχολική τους ζωή. Εάν, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός έχει πλήρη γνώση του συγκεκριμένου αντικειμένου θα μπορεί να

βοηθήσει τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μεταβατικής διαδικασίας και να επηρεάσει θετικά τόσο την μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία όσο και τις σχολικές τους επιδόσεις.

Έχοντας αυτά υπόψιν δημιουργήθηκε η ανάγκη διερεύνησης του θέματος της μετάβασης .

## **5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το ζήτημα της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι επιμέρους στόχοι είναι να διερευνηθεί πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το θέμα της μετάβασης, ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών, ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν την περίοδο της μετάβασης και κατά πόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, για να είναι πιο ολοκληρωμένη η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ομαλή μετάβαση, οι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις τους για τη σημασία της ομαλής μετάβασης και τους παράγοντες που την επηρεάζουν και να καταγραφεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες αντιλήψεις σε σχέση με το θέμα που μελετάται.
- Να καταγραφούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να εξασφαλίσουν ομαλή μετάβαση και η συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν.
- Να διερευνηθεί πως οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να διερευνηθεί κατά πόσο τα χρόνια υπηρεσίας, η ηλικία, ο τόπος εργασίας οι σπουδές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις και τις στάσεις απέναντι στο υπό διερεύνηση θέμα.
- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι σε θέματα που αφορούν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

### 5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψιν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη σημασία της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη μετάβαση;
- Είναι οι εκπαιδευτικοί ενημερωμένοι σε θέματα που αφορούν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;
- Ποιες είναι οι μεταβατικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών κ.λπ.) και τις αντιλήψεις τους ή τις πρακτικές που χρησιμοποιούν;

### 5.4 Ερευνητικές υποθέσεις

Μετά τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων παρουσιάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας. Η ερευνητική υπόθεση αφορά στη σχέση που μπορεί να έχουν μεταξύ τους δύο ή περισσότερες από τις μεταβλητές που εξετάζονται στην έρευνα (Τσουρής, 2018). Ουσιαστικά, οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι προβλέψεις για τα αποτελέσματα που αναμένεται να προκύψουν από την έρευνα (Κορρές, 2015). Συνεπώς, μέσα από τις ερευνητικές υποθέσεις παρουσιάζονται και οι στόχοι της έρευνας.

- Οι νηπιαγωγοί αναμένεται να αναγνωρίζουν τη σημασία της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- Η ηλικία των εκπαιδευτικών θα έχει σχέση με τη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων πάνω στο θέμα της μετάβασης.
- Τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους.
- Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους.

Με την επιστροφή, λοιπόν, των ερωτηματολογίων και μέσω των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, επιχειρείται η επιβεβαίωση ή η διάψευση των ερευνητικών υποθέσεων καθώς και η συγκέντρωση επιπλέον πληροφοριών που πιθανόν να βοηθήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για το υπό εξέταση θέμα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της χώρας για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι επιμέρους στόχοι είναι να διερευνηθεί πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το θέμα της μετάβασης, ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών και ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν την περίοδο της μετάβασης. Διερευνώνται, λοιπόν, τρεις παράμετροι και πιθανές συσχετίσεις μεταξύ τους. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλυθούν η μεθοδολογική προσέγγιση και το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε, το δείγμα και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

#### 6.1 Μέθοδος και εργαλεία της έρευνας

«Η επιστημονική ερευνητική μεθοδολογία διέπεται από γενικούς νόμους και αρχές επιστημολογικής αναζήτησης και όσο το δυνατόν πληρέστερης περιγραφής της επιστημονικής "αλήθειας", είτε μέσω της φαινομενολογικής προσέγγισης είτε μέσω της πειραματικής διάψευσης των πιθανών εναλλακτικών εκβάσεων ενός δειγματοχώρου S.» (Γ' ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 2.3, Ενέργεια 2.3.2, σ. 96). Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση μίας έρευνας είναι η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της. Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές, οι οποίες διερευνούν το είδος και το συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου και ποσοτικές, οι οποίες αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται. Και με τις δύο μεθόδους ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό. (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008)

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ποσοτική μεθοδολογία και σαν εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκε η μέθοδος αυτή καθώς θεωρείται πιο κατάλληλη για τη συγκέντρωση στοιχείων από μεγάλο πληθυσμό και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Επιπλέον με τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι εφικτό να

μετρηθούν οι αντιλήψεις, οι απόψεις και οι στάσεις ενός πληθυσμού με σαφήνεια και αξιοπιστία. Επίσης, με την ποσοτική μεθοδολογία διασφαλίζεται υψηλότερος βαθμός αντικειμενικότητας στα αποτελέσματα, εφόσον αυτά δεν επηρεάζονται από την προσωπική κρίση του ερευνητή. Τέλος, με τη χρήση του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου η διαδικασία επεξεργασίας των απαντήσεων και καταγραφής συμπερασμάτων είναι σχετικά απλή (Χαλικιάς, κ.α., 2015).

Οι μέθοδοι δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι η βολική ή τυχαία δειγματοληψία και η δειγματοληψία – χιονοστιβάδα. Σύμφωνα με τη βολική ή τυχαία δειγματοληψία τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στα πλησιέστερα άτομα. Οι Cohen & Manion χαρακτηρίζουν τα άτομα αυτά ως «αιχμάλωτα ακροατήρια» (Cohen & Manion, 1994, σ. 130). Όσον αφορά τη δεύτερη δειγματοληπτική μέθοδο, ο ερευνητής, αφού εντοπίσει έναν αριθμό ατόμων που έχει τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά, τους χρησιμοποιεί ως «πληροφοριοδότες» (Cohen & Manion, 1994: 131). Στη συνέχεια τα άτομα αυτά εντοπίζουν άλλους με τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά ούτως ώστε να τους συμπεριλάβουν στο δείγμα και έπειτα αυτοί εντοπίζουν άλλους (Cohen & Manion, 1994). Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν οι δύο αυτές μέθοδοι συνδυαστικά προκειμένου να γίνει πιο εύκολα και γρήγορα η εύρεση συμμετεχόντων στην έρευνα.

## 6.2 Δείγμα της έρευνας

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας και να συλλεχθούν αξιόπιστα και αντιπροσωπευτικά δεδομένα πρέπει να καλύπτονται κάποιες απαιτήσεις σε σχέση με τη δομή και το μέγεθος του δείγματος. Είναι πολύ σημαντικό ο ερευνητής να διασφαλίσει την τυχειότητα του δείγματος έτσι ώστε να απαλειφθούν παράγοντες μεροληψίας. Είναι αυτονόητο ότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός εγκυρότητας της έρευνας. Βέβαια, βασικότερο παράγοντα για την εγκυρότητα δεν αποτελεί τόσο το μέγεθος του δείγματος όσο η αντιπροσωπευτικότητά του, που έχει να κάνει με τη σωστή επιλογή της μεθόδου (Χαλικιάς, κ.α., 2015).

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής που διδάσκουν σε δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας. Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 180 εκπαιδευτικούς.

### **6.3 Διεξαγωγή της έρευνας**

Πριν πραγματοποιηθεί η κυρίως έρευνα έγινε πιλοτική εφαρμογή ώστε να διαπιστωθούν πιθανές ασαφείς ή αόριστες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και να υπολογιστεί ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η πιλοτική έρευνα είναι μία έρευνα μικρότερης κλίμακας από την κυρίως έρευνα, με μικρότερη διάρκεια και μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων. Σκοπός της είναι να εντοπίσει ασάφειες ή προβλήματα της έρευνας, να ελέγξει το δείγμα της έρευνας, καθώς επίσης παρέχει πληροφορίες για το χρόνο που απαιτείται για τη διενέργεια της έρευνας (Given, 2008). Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε τυχαία σε δεκαπέντε εκπαιδευτικούς. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια αλλά και να σχολιάσουν τη σαφήνεια των ερωτήσεων και να προτείνουν διορθώσεις αν το έκριναν απαραίτητο. Από τα δεκαπέντε ερωτηματολόγια που στάλθηκαν, απαντήθηκαν και επιστράφηκαν τα δώδεκα, ποσοστό ικανοποιητικό για τον έλεγχο και την επεξεργασία τους. Κάποιες ερωτήσεις στις οποίες διαπιστώθηκαν ασάφειες μετά την πιλοτική εφαρμογή της έρευνας επαναδιατυπώθηκαν. Εφόσον, λοιπόν, δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα κατανόησης των ερωτημάτων, και όπου παρουσιάστηκαν διορθώθηκαν, ξεκίνησε η διεξαγωγή της κυρίως έρευνας.

### **6.4 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων**

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας (τόσο της πιλοτικής όσο και της κύριας) κάποια από τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν αυτοπροσώπως και τα υπόλοιπα ηλεκτρονικά στα σχολεία που επιλέχθηκαν, καθότι η δική μου παρουσία ήταν αδύνατη. Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν ήταν συνολικά 180 από τα οποία επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 140. Η έρευνα ξεκίνησε στις αρχές του Ιανουαρίου του 2019 και ολοκληρώθηκε στα μέσα του Φεβρουαρίου (του ίδιου έτους).

### **6.5 Το ερευνητικό εργαλείο**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων εφαρμόστηκε η ποσοτική μέθοδος και έγινε χρήση ερωτηματολογίου. Η χρήση του

ερωτηματολογίου επιλέχθηκε καθώς, σύμφωνα με τους Faulkner et al (1999), η ανάλυση των δεδομένων και τα συμπεράσματα είναι σε μεγάλο βαθμό αντικειμενικά και έγκυρα. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011) το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ευρέως στις έρευνες κοινωνικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα και αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο για τη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Ένας άλλος λόγος που οδήγησε στην επιλογή του ερωτηματολογίου είναι το γεγονός ότι με το ερωτηματολόγιο μπορεί να γίνει εξοικονόμηση χρόνου καθώς μπορεί να διανεμηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα σε πολλά άτομα και ταυτόχρονα έχει χαμηλό κόστος. Επίσης, το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο γεγονός που διευκολύνει τον συμμετέχοντα να απαντήσει με ειλικρίνεια. Τέλος το ερωτηματολόγιο προσφέρει τη δυνατότητα της επεξεργασίας των δεδομένων με στατιστική ανάλυση και σύγκριση των αποτελεσμάτων ώστε να εξαχθούν ασφαλή, αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα (Cohen & Manion, 1994).

Ένα ερωτηματολόγιο πρέπει να δίνει σε αυτόν που το συμπληρώνει την αίσθηση ότι δεν απαιτείται πολύς χρόνος για τη συμπλήρωσή του προκειμένου να μην αφήσει αναπάντητες πολλές ερωτήσεις (Ρόντος, Παπάνης, 2007). Για το λόγο αυτό το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε ήταν όσο το δυνατόν πιο σύντομο έτσι ώστε να προσελκύσει τους συμμετέχοντες να απαντήσουν χωρίς να τους κουράσει. Οι ερωτήσεις ήταν σύντομες, σαφείς και απλά διατυπωμένες προκειμένου να μην υπάρχει περίπτωση παρανόησης ή ελλιπούς κατανόησης από τους συμμετέχοντες.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από εξήντα εννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου από τις οποίες οι εξήντα μία είναι με κλίμακα ιεράρχησης (Likert) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν επιλέγοντας σε μία κλίμακα από το ένα μέχρι το πέντε. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ιεράρχησης είναι ότι αποτελεί έναν από τους πιο διαδεδομένους τρόπους για τη μέτρηση των αντιλήψεων και των στάσεων των υποκειμένων. Επίσης, προτιμήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου επειδή είναι πιο εύκολο να απαντηθούν χωρίς να απαιτούν ιδιαίτερο χρόνο για την απάντησή τους και έτσι μειώνονται οι πιθανότητες να μείνουν αναπάντητα ερωτήματα. Επιπλέον, με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι πιο εύκολη η επεξεργασία των δεδομένων (Φίλιας, 1998).

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (με κάποιες τροποποιήσεις σε ορισμένες ερωτήσεις) που χρησιμοποίησε στην έρευνα της για την «Ομαλή μετάβαση από το



Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο: Διερεύνηση των αντιλήψεων και των αναφερόμενων πρακτικών των εν ενεργεία Νηπιαγωγών» η Σαρρή Αικατερίνη.

Το ερωτηματολόγιο ξεκινά με ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς για το λόγο που καλούνται να το συμπληρώσουν και το σκοπό της έρευνας. Εξηγούσε στους συμμετέχοντες πως πρέπει να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις με απόλυτη ειλικρίνεια, προκειμένου να διασφαλιστεί η ακρίβεια των αποτελεσμάτων, και όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και προσεκτικά μπορούν, ενώ διαβεβαίωνε πως η συμμετοχή είναι προαιρετική και ανώνυμη και πως τα στοιχεία που ζητούνται θα χρησιμοποιηθούν μόνο για συλλογή στατιστικών στοιχείων με απόλυτη εχεμύθεια. Τέλος ενημερώνει για τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και κλείνει με ένα ευχαριστήριο μήνυμα για τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην ολοκλήρωση της έρευνας και τα στοιχεία του ερευνητή.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να πετύχουν μία ομαλή μετάβαση και τέλος τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της ομαλής μετάβασης.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούν στα δημογραφικά, κοινωνικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων νηπιαγωγών όπως το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, πιθανή συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια σε σχέση με την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, αν εργάζονται ως μόνιμοι ή αναπληρωτές, σε ποιο νομό υπηρετούν και σε ποια περιοχή βρίσκεται το νηπιαγωγείο τους.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις - προτάσεις που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ομαλή μετάβαση. Οι ερωτήσεις αυτής της ενότητας διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ομαλή μετάβαση όσον αφορά τη σημασία που έχει η ομαλή μετάβαση για τα παιδιά, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση και το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μετάβασης. Πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από είκοσι επτά προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν μία από τις παρακάτω απαντήσεις

σε μία κλίμακα από το ένα μέχρι το πέντε, όπου το ένα αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ έντονα» και το πέντε στο «συμφωνώ απόλυτα».

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται είκοσι έξι προτάσεις – ερωτήσεις σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν ή όχι οι εκπαιδευτικοί για μία ομαλή μετάβαση και τη συχνότητα με την οποία τις χρησιμοποιούν. Οι ερωτήσεις εστιάζουν στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε και πάλι να επιλέξουν μία από τις παρακάτω απαντήσεις σε μία κλίμακα από το ένα μέχρι το πέντε, όπου το ένα αντιστοιχούσε στο «ποτέ» και το πέντε στο «πολύ συχνά».

Τέλος η τέταρτη ενότητα αποτελείται από οκτώ προτάσεις – ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ζήτημα της μετάβασης. Και σε αυτήν την ενότητα οι ερωτήσεις είναι με κλίμακα ιεράρχησης και οι και οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν μία από τις παρακάτω απαντήσεις σε μία κλίμακα από το ένα μέχρι το πέντε, όπου το ένα αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ έντονα» και το πέντε στο «συμφωνώ απόλυτα».

## **6.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να διασφαλιστεί η επιστημονικότητα οποιασδήποτε έρευνας είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου που χρησιμοποιείται για τη συλλογή των δεδομένων. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο το ερευνητικό εργαλείο μετράει όντως αυτό για το οποίο δημιουργήθηκε. Η αξιοπιστία αφορά στη συνέπεια των αποτελεσμάτων σε περίπτωση διεξαγωγής της έρευνας για δεύτερη φορά (Bird κ.α., 1999).

Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα, για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα έγινε προσεκτική επιλογή της μεθόδου και του ερευνητικού εργαλείου ούτως ώστε να μπορούν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Υπήρξε μέριμνα ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό και να μην υπάρξει μεγάλο ποσοστό αναπάντητων ερωτηματολογίων. Επίσης, για την ανάλυση των δεδομένων έγινε αντιπροσωπευτική χρήση τους και χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη στατιστική επεξεργασία.

Σχετικά με την αξιοπιστία της έρευνας, ένας σημαντικός παράγοντας που την επηρεάζει είναι η διατύπωση των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας κρίνεται ότι ήταν σαφείς και κατανοητές. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας καθώς δεν υπήρξε απόκλιση μεταξύ των αποτελεσμάτων της πιλοτικής και της κυρίως έρευνας.

## 6.7 Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε στο λογισμικό SPSS v.20. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τόσο δείκτες περιγραφικής στατιστικής, όσο και έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες προκειμένου να παρουσιαστούν τα δημογραφικά και τα λοιπά χαρακτηριστικά του δείγματος, ενώ για την παρουσίαση των απόψεων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μέτρα θέσης και διασποράς και συγκεκριμένα, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος. Εξάλλου, προκειμένου να διαχωριστούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε παράγοντες, έγινε χρήση της παραγοντικής ανάλυσης, αλλά και ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων που προέκυψαν. Επίσης, για το σύνολο των ερωτήσεων υπολογίστηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$ , ο οποίος πήρε την πολύ ικανοποιητική τιμή  $\alpha=0,918$ . Επιπλέον, διενεργήθηκαν οι παραμετρικοί έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα και Analysis of Variance (για περισσότερα από 2 ανεξάρτητα δείγματα), για την διερεύνηση του επηρεασμού των απόψεων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπρόσθετα, έγινε χρήση του ελέγχου συσχετίσεων Pearson's  $r$  (για συσχετίσεις σε τακτικές μεταβλητές) για τον έλεγχο της συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές του δεύτερου και του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου. Τέλος, ορίστηκε ως επίπεδο σημαντικότητας το  $\alpha= 0,05$  το οποίο αντιστοιχεί σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται με λεπτομέρεια τα αποτελέσματα της έρευνας, ανά κατηγορία ερωτήσεων. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

#### 7.1 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα αυτού, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες (92,9%,  $n=130$ ) και άτομα ηλικίας 32-52 ετών (96,5%,  $n=135$ ). Εξάλλου, το 70% του δείγματος έχει 11- 20 χρόνια προϋπηρεσία ( $n=98$ ) και ένα ποσοστό της τάξης του 22% έχει μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσία. ( $n=31$ ). Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από απόφοιτους της παιδαγωγικής σχολής ( $n=89$ , 63,6% του δείγματος) ή είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ( $n=39$ , 27,9% του δείγματος). Επιπλέον, το 73,6% του δείγματος έχει μόνιμη θέση, σε αντίθεση με 36 άτομα του δείγματος που έχουν θέση αναπληρωτή. Το δείγμα, τέλος, φαίνεται να είναι μοιρασμένο στις τέσσερις κατηγορίες που αναφέρονται στον τόπο εργασίας με το 37,1 από αυτό να απασχολείται σε αστική περιοχή, το 23,6% να απασχολείται σε ημιαστική περιοχή και το 39,2% να απασχολείται σε αγροτική περιοχή ή νησί. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το 70% του δείγματος απασχολείται σε νηπιαγωγεία που συστεγάζονται με δημοτικά σχολεία, σε αντίθεση με το 30% του δείγματος που απασχολείται σε νηπιαγωγεία που είναι λειτουργούν σε αυτόνομες κτηριακές εγκαταστάσεις. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
<b>Φύλο</b>	<i>Ανδρας</i>	10	7,1

	<i>Γυναίκα</i>	130	92,9
<b>Ηλικία</b>	<i>22-32</i>	2	1,4
	<i>32-42</i>	82	58,6
	<i>42-52</i>	53	37,9
	<i>Άνω των 53</i>	3	2,1
<b>Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε</b>	<i>έως 10</i>	31	22,1
	<i>11-20</i>	98	70,0
	<i>21 και πάνω</i>	11	7,9
<b>Ποιο είναι το επίπεδο των σπουδών σας;</b>	<i>Απόφοιτος σχολής νηπιαγωγών (διετούς φοίτησης)</i>	4	2,9
	<i>Εξομοίωση</i>	8	5,7
	<i>Απόφοιτος παιδαγωγικής σχολής</i>	89	63,6
	<i>Κάτοχος μεταπτυχιακού</i>	39	27,9
<b>Θέση</b>	<i>Μόνιμος</i>	103	73,6
	<i>Αναπληρωτής</i>	36	25,7
<b>Τόπος εργασίας</b>	<i>Αστική περιοχή</i>	52	37,1
	<i>Ημιαστική περιοχή</i>	33	23,6
	<i>Αγροτική περιοχή</i>	38	27,1
	<i>Νησί</i>	17	12,1
<b>Το νηπιαγωγείο σας συστεγάζεται με το δημοτικό σχολείο</b>	<i>Ναι</i>	42	30,0
	<i>Όχι</i>	98	70,0

## 7.2 Απόψεις των νηπιαγωγών

Στην παράγραφο αυτή παρατίθενται με λεπτομέρεια τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Αναλυτικότερα, το 90% του δείγματος

( $n=126$ ) διαφωνούν ή διαφωνούν έντονα με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, η διαδικασία μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ξεκινά ουσιαστικά από τη στιγμή που το παιδί ξεκινά την πρώτη τάξη. Αντίθετα, η συντριπτική πλειοψηφία του 92% και 88% αντίστοιχα συμφωνεί ή συμφωνεί έντονα με τις προτάσεις σύμφωνα με τις οποίες, η συμμετοχή των γονιών σε δράσεις του νηπιαγωγείου που προετοιμάζουν τα παιδιά για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, ενισχύει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των γονιών για το ρόλο τους σε αυτή και η καλή αρχή στο δημοτικό σχολείο είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε μία επιτυχημένη μελλοντική σχολική πορεία και πρόοδο του παιδιού (αντίστοιχα,  $n=129$  και  $n=124$ ). Το δείγμα φαίνεται μοιρασμένο σχετικά με το κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με την πρόταση σύμφωνα με την οποία, ο/η νηπιαγωγός χρειάζεται να δίνει πληροφορίες στους δασκάλους μόνο για όσα νήπια θα φοιτήσουν στην πρώτη και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς («συμφωνώ» και «συμφωνώ έντονα») επέλεξαν τα 38 άτομα του δείγματος, όταν «διαφωνώ» ή «διαφωνώ έντονα» επέλεξαν τα 86 άτομα του δείγματος).

Με τις επόμενες επτά προτάσεις φαίνεται να συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος. Αναλυτικότερα, με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία οι προκλήσεις της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο αφορούν τόσο το παιδί όσο και τους γονείς του, συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία του 94% του δείγματος, με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία η ομαλή μετάβαση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον, συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία του 97% του δείγματος, με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία η επιτυχημένη συνεργασία ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους μπορεί να φέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στην προσαρμογή των νηπίων στην Α' τάξη του δημοτικού συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία του 96% του δείγματος, με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία οι συζητήσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς του δημοτικού μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς των νηπίων να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία του 94% του δείγματος, με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη είναι μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις στη σχολική ζωή του παιδιού, συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία του 78% του δείγματος, με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία οι συζητήσεις της/ του νηπιαγωγού με τους γονείς μπορούν να την/τον βοηθήσουν να

κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία του 92% του δείγματος και τέλος, με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία η ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβάλει θετικά στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία του 87% του δείγματος.

Επιπλέον, το 90% του δείγματος θεωρεί ότι έχει σημασία ένα πρόγραμμα για τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο αφού τελικά όλα τα παιδιά καταφέρνουν να προσαρμοστούν στην πρώτη τάξη και το 94% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι όταν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι οργανώνουν κοινά προγράμματα και εκδηλώσεις βοηθούν τα παιδιά να προσαρμοστούν καλύτερα στο νέο τους σχολικό περιβάλλον. Το 92% του δείγματος θεωρεί σημαντικό να οργανώνονται από την/ τον νηπιαγωγό κοινές δράσεις με το δημοτικό σχολείο ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται με το περιβάλλον αλλά και τις διαδικασίες στο νέο σχολείο, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 95% του δείγματος θεωρεί ότι η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μια πρόκληση που δεν αφορά μόνο το παιδί και ότι δεν είναι μόνο στο χέρι του να τα καταφέρει. Επιπρόσθετα, το 82% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ένα πρόγραμμα μετάβασης δεν μπορεί να πετύχει δίχως τη συνεργασία του/της νηπιαγωγού με το δημοτικό σχολείο, όταν το 88% του δείγματος δεν συμφωνεί με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, η/ο νηπιαγωγός έχει σημαντικότερα πράγματα να κάνει όλη τη χρονιά από το να αφιερώνει χρόνο του προγράμματος του νηπιαγωγείου για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Από την άλλη πλευρά, ένα ποσοστό της τάξης του 87% του δείγματος θεωρεί ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του νηπιαγωγείου για να προετοιμάσει τους γονείς για τις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, όταν το 73% του δείγματος θεωρεί ότι δυσκολίες στη προσαρμογή του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα στις επιδόσεις και τη μάθησή του.

Ποσοστό 80% του δείγματος θεωρεί καθοριστικό τον ρόλο του/της νηπιαγωγού για να προετοιμάσει ψυχολογικά το παιδί για τη μετάβασή του στην Α' τάξη του δημοτικού, ενώ το 94% του δείγματος θεωρεί ότι όταν δημιουργούνται συνδέσεις και σχέσεις ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο διευκολύνεται η προσαρμογή των παιδιών που θα πάνε στην πρώτη τάξη, ενώ το 93% του δείγματος θεωρεί ότι οι γνώσεις της/του νηπιαγωγού για τα νήπια που θα μεταβούν στην πρώτη τάξη μπορούν να βοηθήσουν τους δασκάλους να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην ομαλή μετάβαση των

παιδιών. Το 79% του δείγματος συμφωνεί με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, το νηπιαγωγείο αποτελεί το συνδετικό κρίκο στη διαδικασία μετάβασης του παιδιού και της οικογένειας με το δημοτικό σχολείο, ενώ το 94% του δείγματος συμφωνεί με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, η συμμετοχή των γονιών σε ενημερωτικές συναντήσεις που διοργανώνει το νηπιαγωγείο για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για την καλύτερη προετοιμασία του παιδιού. Τέλος, το 95% του δείγματος συμφωνεί ή συμφωνεί έντονα με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, όταν υπάρχει «συνέχεια» στις εμπειρίες του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου διευκολύνεται η ομαλή μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον και το 66% με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, ένα πρόγραμμα μετάβασης δεν μπορεί να πετύχει δίχως τη συνεργασία του/της νηπιαγωγού με τους γονείς, όταν, από την άλλη πλευρά, το δείγμα φαίνεται μοιρασμένο σχετικά με το κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με την πρόταση σύμφωνα με την οποία, ο δάσκαλος/α της πρώτης τάξης έχει την ευθύνη για την προσαρμογή των παιδιών που φοιτούν για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο και πρέπει εκείνος/η να ζητά τη συνεργασία με το νηπιαγωγείο («συμφωνώ» και «συμφωνώ έντονα» επέλεξαν τα 33 άτομα του δείγματος, όταν «διαφωνώ» ή «διαφωνώ έντονα» επέλεξαν τα 67 άτομα του δείγματος).

## Πίνακας 2

Οι απαντήσεις του δείγματος στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
<b>Η διαδικασία μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ξεκινά ουσιαστικά από τη στιγμή που το παιδί ξεκινά την πρώτη τάξη</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	46	32,9
	<i>Διαφωνώ</i>	80	57,1
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	7	5,0
	<i>Συμφωνώ</i>	6	4,3
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	1	,7



<p><b>Η συμμετοχή των γονιών σε δράσεις του νηπιαγωγείου που προετοιμάζουν τα παιδιά για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο ενισχύει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των γονιών για το ρόλο τους σε αυτή</b></p>	<i>Διαφωνώ</i>	6	4,3
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	5	3,6
	<i>Συμφωνώ</i>	84	60,0
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	45	32,1
<p><b>Η «καλή αρχή» στο δημοτικό σχολείο είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε μία επιτυχημένη μελλοντικά σχολική πορεία και πρόοδο του παιδιού</b></p>	<i>Διαφωνώ</i>	5	3,6
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	11	7,9
	<i>Συμφωνώ</i>	80	57,1
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	44	31,4
<p><b>Ο/Η νηπιαγωγός χρειάζεται να δίνει πληροφορίες στους δασκάλους μόνο για όσα νήπια θα φοιτήσουν στην πρώτη και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς</b></p>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	30	21,4
	<i>Διαφωνώ</i>	56	40,0
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	16	11,4
	<i>Συμφωνώ</i>	25	17,9
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	13	9,3
<p><b>Οι προκλήσεις της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο αφορούν τόσο το παιδί όσο και τους γονείς του</b></p>	<i>Διαφωνώ</i>	4	2,9
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	4	2,9
	<i>Συμφωνώ</i>	78	55,7

	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	54	38,6
<b>Η ομαλή μετάβαση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον</b>	<i>Διαφωνώ</i>	1	,7
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	3	2,1
	<i>Συμφωνώ</i>	61	43,6
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	75	53,6
<b>Η επιτυχημένη συνεργασία ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους μπορεί να φέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στην προσαρμογή των νηπίων στην Α' τάξη του δημοτικού</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	1	,7
	<i>Διαφωνώ</i>	1	,7
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	4	2,9
	<i>Συμφωνώ</i>	54	38,6
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	80	57,1
<b>Οι συζητήσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς του δημοτικού μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς των νηπίων να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο</b>	<i>Διαφωνώ</i>	4	2,9
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	18	12,9
	<i>Συμφωνώ</i>	64	45,7
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	54	38,6
<b>Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη είναι μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις στη σχολική ζωή του παιδιού</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	1	,7
	<i>Διαφωνώ</i>	7	5,0
	<i>Δεν συμφωνώ,</i>	23	16,4

	<i>ούτε διαφωνώ</i>		
	<i>Συμφωνώ</i>	70	50,0
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	39	27,9
<b>Οι συζητήσεις της/ του νηπιαγωγού με τους γονείς μπορούν να την/τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο</b>	<i>Διαφωνώ</i>	3	2,1
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	7	5,0
	<i>Συμφωνώ</i>	82	58,6
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	48	34,3
<b>Η ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβάλει θετικά στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού</b>	<i>Διαφωνώ</i>	3	2,1
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	11	7,9
	<i>Συμφωνώ</i>	89	63,6
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	37	26,4
<b>Δεν έχει πολλή σημασία ένα πρόγραμμα για τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο αφού τελικά όλα τα παιδιά καταφέρνουν να προσαρμοστούν στην πρώτη τάξη</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	52	37,1
	<i>Διαφωνώ</i>	75	53,6
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	11	7,9
	<i>Συμφωνώ</i>	2	1,4
<b>Όταν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι οργανώνουν κοινά προγράμματα και εκδηλώσεις</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	1	,7
	<i>Διαφωνώ</i>	2	1,4

<b>βοηθούν τα παιδιά να προσαρμοστούν καλύτερα στο νέο τους σχολικό περιβάλλον</b>	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	5	3,6
	<i>Συμφωνώ</i>	70	50,0
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	62	44,3
<b>Είναι σημαντικό να οργανώνονται από την/ τον νηπιαγωγό κοινές δράσεις με το δημοτικό σχολείο ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται με το περιβάλλον αλλά και τις διαδικασίες στο νέο σχολείο</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	1	,7
	<i>Διαφωνώ</i>	2	1,4
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	8	5,7
	<i>Συμφωνώ</i>	73	52,1
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	56	40,0
<b>Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μια πρόκληση που αφορά μόνο το παιδί και είναι στο χέρι του να τα καταφέρει</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	69	49,3
	<i>Διαφωνώ</i>	64	45,7
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	5	3,6
	<i>Συμφωνώ</i>	2	1,4
<b>Ένα πρόγραμμα μετάβασης δεν μπορεί να πετύχει δίχως τη συνεργασία του/της νηπιαγωγού με το δημοτικό σχολείο</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	1	,7
	<i>Διαφωνώ</i>	8	5,7
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	16	11,4
	<i>Συμφωνώ</i>	53	37,9

	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	62	44,3
<b>Η/Ο νηπιαγωγός έχει σημαντικότερα πράγματα να κάνει όλη τη χρονιά από το να αφιερώνει χρόνο του προγράμματος του νηπιαγωγείου για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	67	47,9
	<i>Διαφωνώ</i>	56	40,0
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	14	10,0
	<i>Συμφωνώ</i>	3	2,1
<b>Είναι σημαντικός ο ρόλος του νηπιαγωγείου για να προετοιμάσει τους γονείς για τις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο</b>	<i>Διαφωνώ</i>	6	4,3
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	12	8,6
	<i>Συμφωνώ</i>	84	60,0
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	38	27,1
<b>Δυσκολίες στη προσαρμογή του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα στις επιδόσεις και τη μάθησή του</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	1	,7
	<i>Διαφωνώ</i>	9	6,4
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	22	15,7
	<i>Συμφωνώ</i>	76	54,3
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	32	22,9
<b>Είναι καθοριστικός ο ρόλος του/της νηπιαγωγού για να προετοιμάσει ψυχολογικά το παιδί για τη μετάβασή του στην Α' τάξη του δημοτικού</b>	<i>Διαφωνώ</i>	8	5,7
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	20	14,3

	<i>Συμφωνώ</i>	77	55,0
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	35	25,0
<b>Όταν δημιουργούνται συνδέσεις και σχέσεις ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο διευκολύνεται η προσαρμογή των παιδιών που θα πάνε στην πρώτη τάξη</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	1	,7
	<i>Διαφωνώ</i>	3	2,1
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	5	3,6
	<i>Συμφωνώ</i>	77	55,0
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	54	38,6
<b>Οι γνώσεις της/του νηπιαγωγού για τα νήπια που θα μεταβούν στην πρώτη τάξη μπορούν να βοηθήσουν τους δασκάλους να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην ομαλή μετάβαση των παιδιών</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	1	,7
	<i>Διαφωνώ</i>	4	2,9
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	5	3,6
	<i>Συμφωνώ</i>	81	57,9
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	49	35,0
<b>Το νηπιαγωγείο αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο στη διαδικασία μετάβασης του παιδιού και της οικογένειας με το δημοτικό σχολείο</b>	<i>Διαφωνώ</i>	4	2,9
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	11	7,9
	<i>Συμφωνώ</i>	71	50,7
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	54	38,6
	<i>Διαφωνώ</i>	2	1,4

<b>Η συμμετοχή των γονιών σε ενημερωτικές συναντήσεις που διοργανώνει το νηπιαγωγείο για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για την καλύτερη προετοιμασία του παιδιού</b>	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	5	3,6
	<i>Συμφωνώ</i>	82	58,6
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	51	36,4
<b>Όταν υπάρχει «συνέχεια» στις εμπειρίες του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου διευκολύνεται η ομαλή μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον</b>	<i>Διαφωνώ</i>	2	1,4
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	5	3,6
	<i>Συμφωνώ</i>	71	50,7
<b>Ένα πρόγραμμα μετάβασης δεν μπορεί να πετύχει δίχως τη συνεργασία του/της νηπιαγωγού με τους γονείς</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	2	1,4
	<i>Διαφωνώ</i>	12	8,6
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	34	24,3
	<i>Συμφωνώ</i>	63	45,0
<b>Ο/Η δάσκαλος/α της πρώτης τάξης έχει την ευθύνη για την προσαρμογή των παιδιών που φοιτούν για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο και πρέπει εκείνος/η να ζητά τη συνεργασία με το νηπιαγωγείο</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	16	11,4
	<i>Διαφωνώ</i>	51	36,4
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	40	28,6
	<i>Συμφωνώ</i>	27	19,3

	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	6	4,3
--	---------------------------	---	-----

### 7.3 Πρακτικές μετάβασης

Στην παράγραφο αυτή παρατίθενται με λεπτομέρεια τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την διερεύνηση των πρακτικών μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό, που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 62% του δείγματος ενημερώνει τους γονείς για τη σημασία και τις διαδικασίες της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο συχνά ή πολύ συχνά, και ένα ποσοστό της τάξης του 61% του δείγματος κάνει επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο με τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Εξάλλου, το 72% του δείγματος συζητά με τους γονείς για τις προσδοκίες και τους φόβους τους για τη μετάβαση του παιδιού στην πρώτη τάξη και ένα ποσοστό της τάξης του 79% του δείγματος συζητά τους δασκάλους για κάποια παιδιά που θα φοιτήσουν στην πρώτη τάξη και έχουν ιδιαιτερότητες (π.χ. μαθησιακές, συμπεριφορά, συνήθειες, κτλ.). Η πλειοψηφία του 58% του δείγματος συζητά με τους δασκάλους για την πορεία της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη και το 80% του δείγματος συνεργάζεται με το δημοτικό για την καλύτερη ενημέρωση των γονιών αναφορικά με την εγγραφή των παιδιών τους στην πρώτη τάξη.

Ωστόσο, μόνο το 29% του δείγματος εμπλουτίζει τη βιβλιοθήκη της τάξης του νηπιαγωγείου με βιβλία της πρώτης τάξης, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, αν και το 55% του δείγματος οργανώνει με το/τη δάσκαλο/α της πρώτης τάξης κάποιες κοινές δράσεις. Επίσης, το 77% του δείγματος αξιοποιεί κάθε ευκαιρία στα πλαίσια του προγράμματος του νηπιαγωγείου για να συζητήσει με τα παιδιά τρόπους σύνδεσης με το δημοτικό σχολείο και ένα ποσοστό της τάξης του 62% συζητά τρόπους με τους γονείς για να τους βοηθήσω να ανταποκριθούν καλύτερα στις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού τους στο δημοτικό σχολείο. Το 73% του δείγματος επιπρόσθετα, συζητά με τα παιδιά για το πρόγραμμα και τα τελετουργικά του δημοτικού σχολείου (π.χ. την προσευχή, τα διαλείμματα, τα μαθήματα, κτλ) και το 40% καλεί τον/ην δάσκαλο/α της πρώτης τάξης να επισκεφτεί το νηπιαγωγείο συχνά ή πολύ συχνά.



Αξίζει να σημειωθεί ότι το 25% του δείγματος δεν χρησιμοποιεί ποτέ το portfolio ή το φάκελο εργασιών του κάθε παιδιού που θα φοιτήσει στην πρώτη τάξη για να ενημερώσει τους δασκάλους για το προφίλ του, αν και το 78% του δείγματος συζητά με τα παιδιά για τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό συχνά ή πολύ συχνά. Οι συχνότητες με τις οποίες τα άτομα του δείγματος είτε καλούν κάποιον εκπαιδευτικό από το δημοτικό σχολείο να μιλήσει στους γονείς για το νέο σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργία του, είτε καλούν γονείς της τάξης τους να συμμετέχουν σε δράσεις που κάνουμε με το δημοτικό, είναι μοιρασμένες, αν και το 89% από τα άτομα του δείγματος συζητά με τα παιδιά για το πως νιώθουν που θα πάνε στην πρώτη τάξη συχνά ή πολύ συχνά. Ωστόσο, δεν αποτελεί κοινή πρακτική ανάμεσα στους νηπιαγωγούς του δείγματος, είτε το να καλούν γονείς που τα παιδιά τους ήδη φοιτούν στην πρώτη τάξη για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους γονείς των οποίων τα παιδιά θα πάνε τη νέα σχολική χρονιά στο δημοτικό, είτε να καλούν τα παιδιά της πρώτης στο νηπιαγωγείο για να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους όταν ξεκινούσαν το δημοτικό σχολείο, καθώς μόνο το 20% και το 34% αντίστοιχα επέλεξαν «συχνά» ή «πολύ συχνά» σε αυτές τις προτάσεις.

Επιπλέον, το 30% μόνο αναλαμβάνει συχνά ή πολύ συχνά κάποιο κοινό πρόγραμμα με την πρώτη τάξη (π.χ. πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων, κάποιο project/ σχέδιο εργασίας), όταν το 45% του δείγματος χρησιμοποιεί συχνά ή πολύ συχνά τις νέες τεχνολογίες για να εξοικειώσει τα παιδιά με το περιβάλλον και τις διαδικασίες του δημοτικού σχολείου (π.χ. τηλεδιασκέψεις, φωτογραφίες, βίντεο και άλλο ψηφιακό υλικό). Ωστόσο, το 73% του δείγματος συζητά με τα παιδιά για τις προσδοκίες τους από τη φοίτηση στην πρώτη τάξη συχνά ή πολύ συχνά και το 58% συμμετέχει συχνά ή πολύ συχνά σε κάποιες κοινές εκδηλώσεις με το δημοτικό σχολείο (π.χ. εκδρομές, γιορτές). Τέλος, το 45% του δείγματος επισκέπτεται συχνά ή πολύ συχνά τα παιδιά (περσινούς μαθητές τους) στην πρώτη τάξη με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, όταν το 80% του δείγματος δίνει πληροφορίες στους δασκάλους για τα παιδιά του νηπιαγωγείου που θα φοιτήσουν στην πρώτη τάξη συχνά ή πολύ συχνά, όταν με την ίδια συχνότητα, μόνο το 26% του δείγματος καλεί κάποιον ειδικό στο νηπιαγωγείο για να ενημερώσει τους γονείς για τα ζητήματα της μετάβασης του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού.

Πίνακας 3

Οι απαντήσεις του δείγματος στο τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
<b>Ενημερώνω της γονείς για τη σημασία και της διαδικασίες της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο</b>	<i>Σπάνια</i>	8	5,7
	<i>Της φορές</i>	45	32,1
	<i>Συχνά</i>	61	43,6
	<i>Πολύ συχνά</i>	26	18,6
<b>Κάνω επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο με τα παιδιά του νηπιαγωγείου</b>	<i>Σπάνια</i>	13	9,3
	<i>Της φορές</i>	42	30,0
	<i>Συχνά</i>	56	40,0
	<i>Πολύ συχνά</i>	29	20,7
<b>Συζητώ με της γονείς για της προσδοκίες και της φόβους της για τη μετάβαση του παιδιού στην πρώτη τάξη</b>	<i>Σπάνια</i>	5	3,6
	<i>Της φορές</i>	34	24,3
	<i>Συχνά</i>	77	55,0
	<i>Πολύ συχνά</i>	24	17,1
<b>Συζητώ με της δασκάλους για κάποια παιδιά που θα φοιτήσουν στην πρώτη τάξη και έχουν ιδιαιτερότητες (π.χ. μαθησιακές, συμπεριφορά, συνήθειες, κτλ.)</b>	<i>Ποτέ</i>	1	,7
	<i>Σπάνια</i>	5	3,6
	<i>Της φορές</i>	23	16,4
	<i>Συχνά</i>	71	50,7
	<i>Πολύ συχνά</i>	40	28,6
<b>Συζητώ με της δασκάλους για την πορεία της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη</b>	<i>Ποτέ</i>	2	1,4
	<i>Σπάνια</i>	20	14,3
	<i>Της φορές</i>	36	25,7
	<i>Συχνά</i>	59	42,1
	<i>Πολύ συχνά</i>	23	16,4
<b>Συνεργάζομαι με το δημοτικό για την καλύτερη ενημέρωση των</b>	<i>Ποτέ</i>	2	1,4
	<i>Σπάνια</i>	5	3,6
	<i>Της φορές</i>	22	15,7
	<i>Συχνά</i>	67	47,9

<b>γονιών αναφορικά με την εγγραφή των παιδιών της στην πρώτη τάξη</b>	<i>Πολύ συχνά</i>	44	31,4
<b>Εμπλουτίζω τη βιβλιοθήκη της τάξης του νηπιαγωγείου με βιβλία της πρώτης τάξης, της το τέλος της σχολικής χρονιάς</b>	<i>Ποτέ</i>	27	19,3
	<i>Σπάνια</i>	40	28,6
	<i>Της φορές</i>	32	22,9
	<i>Συχνά</i>	24	17,1
	<i>Πολύ συχνά</i>	17	12,1
<b>Οργανώνω με το/τη δάσκαλο/α της πρώτης τάξης κάποιες κοινές δράσεις</b>	<i>Ποτέ</i>	3	2,1
	<i>Σπάνια</i>	15	10,7
	<i>Της φορές</i>	44	31,4
	<i>Συχνά</i>	56	40,0
	<i>Πολύ συχνά</i>	22	15,7
<b>Αξιοποιώ κάθε ευκαιρία στα πλαίσια του προγράμματος του νηπιαγωγείου για να συζητήσω με τα παιδιά τρόπους σύνδεσης με το δημοτικό σχολείο</b>	<i>Ποτέ</i>	1	,7
	<i>Σπάνια</i>	14	10,0
	<i>Της φορές</i>	32	22,9
	<i>Συχνά</i>	68	48,6
	<i>Πολύ συχνά</i>	25	17,9
<b>Συζητώ τρόπους με της γονείς για να της βοηθήσω να ανταποκριθούν καλύτερα της προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού της στο δημοτικό σχολείο</b>	<i>Ποτέ</i>	2	1,4
	<i>Σπάνια</i>	12	8,6
	<i>Της φορές</i>	39	27,9
	<i>Συχνά</i>	70	50,0
	<i>Πολύ συχνά</i>	17	12,1
<b>Συζητώ με τα παιδιά για το πρόγραμμα και τα τελετουργικά του δημοτικού σχολείου (π.χ. την προσευχή, τα διαλείμματα, τα μαθήματα, κτλ).</b>	<i>Σπάνια</i>	10	7,1
	<i>Της φορές</i>	27	19,3
	<i>Συχνά</i>	72	51,4
	<i>Πολύ συχνά</i>	31	22,1
<b>Καλώ τον/ην δάσκαλο/α της πρώτης τάξης να επισκεφτεί το νηπιαγωγείο</b>	<i>Ποτέ</i>	22	15,7
	<i>Σπάνια</i>	21	15,0
	<i>Της φορές</i>	39	27,9
	<i>Συχνά</i>	43	30,7

	<i>Πολύ συχνά</i>	15	10,7
<b>Χρησιμοποιώ το portfolio ή το φάκελο εργασιών του κάθε παιδιού που θα φοιτήσει στην πρώτη τάξη για να ενημερώσω της δασκάλας για το προφίλ του</b>	<i>Ποτέ</i>	35	25,0
	<i>Σπάνια</i>	23	16,4
	<i>Της φορές</i>	38	27,1
	<i>Συχνά</i>	34	24,3
	<i>Πολύ συχνά</i>	10	7,1
<b>Συζητώ με τα παιδιά για της ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό</b>	<i>Σπάνια</i>	4	2,9
	<i>Της φορές</i>	26	18,6
	<i>Συχνά</i>	67	47,9
	<i>Πολύ συχνά</i>	43	30,7
<b>Καλώ κάποιον εκπαιδευτικό από το δημοτικό σχολείο να μιλήσει της γονείς για το νέο σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργία του</b>	<i>Ποτέ</i>	25	17,9
	<i>Σπάνια</i>	42	30,0
	<i>Της φορές</i>	40	28,6
	<i>Συχνά</i>	27	19,3
	<i>Πολύ συχνά</i>	6	4,3
<b>Καλώ γονείς της τάξης μου να συμμετέχουν σε δράσεις που κάνουμε με το δημοτικό</b>	<i>Ποτέ</i>	18	12,9
	<i>Σπάνια</i>	30	21,4
	<i>Της φορές</i>	46	32,9
	<i>Συχνά</i>	39	27,9
	<i>Πολύ συχνά</i>	7	5,0
<b>Συζητώ με τα παιδιά για το πως νιώθουν που θα πάνε στην πρώτη τάξη</b>	<i>Σπάνια</i>	2	1,4
	<i>Της φορές</i>	13	9,3
	<i>Συχνά</i>	66	47,1
	<i>Πολύ συχνά</i>	59	42,1
<b>Καλώ γονείς που τα παιδιά της ήδη φοιτούν στην πρώτη τάξη για να μοιραστούν της εμπειρίες της με της γονείς των οποίων τα παιδιά θα πάνε τη νέα σχολική χρονιά στο δημοτικό</b>	<i>Ποτέ</i>	50	35,7
	<i>Σπάνια</i>	26	18,6
	<i>Της φορές</i>	33	23,6
	<i>Συχνά</i>	24	17,1
	<i>Πολύ συχνά</i>	6	4,3
	<i>Ποτέ</i>	26	18,6

<b>Καλώ τα παιδιά της πρώτης στο νηπιαγωγείο για να μιλήσουν για της εμπειρίες της όταν ξεκινούσαν το δημοτικό σχολείο</b>	<i>Σπάνια</i>	32	22,9
	<i>Της φορές</i>	33	23,6
	<i>Συχνά</i>	37	26,4
	<i>Πολύ συχνά</i>	12	8,6
<b>Αναλαμβάνω κάποιο κοινό πρόγραμμα με την πρώτη τάξη (π.χ. πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων, κάποιο project/ σχέδιο εργασίας).</b>	<i>Ποτέ</i>	20	14,3
	<i>Σπάνια</i>	33	23,6
	<i>Της φορές</i>	45	32,1
	<i>Συχνά</i>	32	22,9
	<i>Πολύ συχνά</i>	10	7,1
<b>Χρησιμοποιώ της νέες τεχνολογίες για να εξοικειώσω τα παιδιά με το περιβάλλον και της διαδικασίες του δημοτικού σχολείου (π.χ. τηλεδιασκέψεις, φωτογραφίες, βίντεο και άλλο ψηφιακό υλικό).</b>	<i>Ποτέ</i>	15	10,7
	<i>Σπάνια</i>	27	19,3
	<i>Της φορές</i>	33	23,6
	<i>Συχνά</i>	54	38,6
<b>Συζητώ με τα παιδιά για της προσδοκίες της από τη φοίτηση στην πρώτη τάξη</b>	<i>Ποτέ</i>	2	1,4
	<i>Σπάνια</i>	6	4,3
	<i>Της φορές</i>	29	20,7
	<i>Συχνά</i>	59	42,1
<b>Συμμετέχω σε/Οργανώνω κάποιες κοινές εκδηλώσεις με το δημοτικό σχολείο (π.χ. εκδρομές, γιορτές</b>	<i>Ποτέ</i>	12	8,6
	<i>Σπάνια</i>	16	11,4
	<i>Της φορές</i>	30	21,4
	<i>Συχνά</i>	61	43,6
	<i>Πολύ συχνά</i>	21	15,0
<b>Επισκέπτομαι τα παιδιά (περσινούς μαθητές μου) στην πρώτη τάξη με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς</b>	<i>Ποτέ</i>	22	15,7
	<i>Σπάνια</i>	26	18,6
	<i>Της φορές</i>	29	20,7
	<i>Συχνά</i>	42	30,0
	<i>Πολύ συχνά</i>	21	15,0
	<i>Ποτέ</i>	1	,7
	<i>Σπάνια</i>	1	,7

<b>Δίνω πληροφορίες της δασκάλους για τα παιδιά του νηπιαγωγείου που θα φοιτήσουν στην πρώτη τάξη</b>	<i>Της φορές</i>	25	17,9
	<i>Συχνά</i>	64	45,7
	<i>Πολύ συχνά</i>	49	35,0
<b>Καλώ κάποιον ειδικό στο νηπιαγωγείο για να ενημερώσει της γονείς για τα ζητήματα της μετάβασης του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού</b>	<i>Ποτέ</i>	34	24,3
	<i>Σπάνια</i>	32	22,9
	<i>Της φορές</i>	36	25,7
	<i>Συχνά</i>	30	21,4
	<i>Πολύ συχνά</i>	8	5,7

#### **7.4 Γνώσεις των νηπιαγωγών σχετικά με της πρακτικές μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό**

Στην παράγραφο αυτή παρατίθενται με λεπτομέρεια τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με της γνώσεις της σε σχέση με την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 65% του δείγματος θεωρεί ότι έχει αρκετές γνώσεις και δεξιότητες για να σχεδιάσει δραστηριότητες μετάβασης για την Α΄ τάξη του δημοτικού, ενώ το 72% του δείγματος γνωρίζει πώς να συνεργαστεί με της γονείς για τα ζητήματα της μετάβασης στην Α΄ τάξη του δημοτικού. Ανάλογο ποσοστό της τάξης του 66% θεωρεί ότι έχει αρκετές γνώσεις για της προκλήσεις και της διαδικασίες μετάβασης στην Α΄ τάξη του δημοτικού, όταν το 82% δηλώνει ότι γνωρίζει πώς να συνεργαστεί με της δασκάλους του δημοτικού για τα ζητήματα της μετάβασης στην Α΄ τάξη του δημοτικού.

Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία του 98% θεωρεί ότι γνωρίζει για τη σημασία της μετάβασης στην πρώτη τάξη για τη σχολική πορεία του παιδιού, όταν μόνο το 27% του δείγματος θεωρεί ότι οι προπτυχιακές του σπουδές το έχουν προετοιμάσει επαρκώς για να ανταποκριθεί στα καθήκοντα του ως νηπιαγωγός αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και μόνο το 34% θεωρεί ότι έχει λάβει κατάλληλη

επιμόρφωση για τα ζητήματα της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Τέλος, μόνο το 31% του δείγματος θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχετικοί οδηγοί δίνουν επαρκείς πληροφορίες και κατευθυντήριες γραμμές ώστε να ανταποκριθεί στο σχεδιασμό και στην οργάνωση δράσεων για τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη.

Πίνακας 4

Οι απαντήσεις του δείγματος στο τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
<b>Έχω αρκετές γνώσεις και δεξιότητες για να σχεδιάσω δραστηριότητες μετάβασης για την Α΄ τάξη του δημοτικού</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	2	1,4
	<i>Διαφωνώ</i>	8	5,7
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	38	27,1
	<i>Συμφωνώ</i>	76	54,3
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	16	11,4
<b>Γνωρίζω πώς να συνεργαστώ με τους γονείς για τα ζητήματα της μετάβασης στην Α΄ τάξη του δημοτικού</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	2	1,4
	<i>Διαφωνώ</i>	7	5,0
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	29	20,7
	<i>Συμφωνώ</i>	90	64,3
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	12	8,6
<b>Έχω αρκετές γνώσεις για τις προκλήσεις και τις διαδικασίες μετάβασης στην Α΄ τάξη του δημοτικού</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	1	,7
	<i>Διαφωνώ</i>	6	4,3
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	40	28,6
	<i>Συμφωνώ</i>	78	55,7

	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	15	10,7
<b>Γνωρίζω πώς να συνεργαστώ με τους δασκάλους του δημοτικού για τα ζητήματα της μετάβασης στην Α΄ τάξη του δημοτικού</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	1	,7
	<i>Διαφωνώ</i>	3	2,1
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	20	14,3
	<i>Συμφωνώ</i>	99	70,7
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	17	12,1
<b>Γνωρίζω για τη σημασία της μετάβασης στην πρώτη τάξη για τη σχολική πορεία του παιδιού</b>	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	3	2,1
	<i>Συμφωνώ</i>	88	62,9
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	49	35,0
<b>Οι προπτυχιακές μου σπουδές με έχουν προετοιμάσει επαρκώς για να ανταποκριθώ στα καθήκοντα μου ως νηπιαγωγός αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	26	18,6
	<i>Διαφωνώ</i>	33	23,6
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	43	30,7
	<i>Συμφωνώ</i>	34	24,3
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	4	2,9
<b>Έχω λάβει κατάλληλη επιμόρφωση για τα ζητήματα της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	14	10,0
	<i>Διαφωνώ</i>	45	32,1
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	33	23,6
	<i>Συμφωνώ</i>	42	30,0
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	6	4,3
<b>Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχετικοί οδηγοί δίνουν επαρκείς</b>	<i>Διαφωνώ έντονα</i>	7	5,0



<b>πληροφορίες και κατευθυντήριες γραμμές ώστε να ανταποκριθώ στο σχεδιασμό και στην οργάνωση δράσεων για τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη</b>	<i>Διαφωνώ</i>	37	26,4
	<i>Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</i>	52	37,1
	<i>Συμφωνώ</i>	41	29,3
	<i>Συμφωνώ έντονα</i>	3	2,1

## 7.5 Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Προκειμένου το σύνολο των πληροφοριών που εξάχθηκαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων να είναι δυνατόν να επεξεργαστούν διεξοδικά, προκειμένου να απαντηθούν και τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα, κρίθηκε σκόπιμο να λάβει χώρα η διερευνητική παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να μειωθεί ο αριθμός των μεταβλητών. Μετά την κατάλληλη επεξεργασία στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, βρέθηκε σημαντικά μικρότερος αριθμός –νέων- μεταβλητών, στις οποίες στηρίχτηκαν οι επαγωγικοί έλεγχοι που παρουσιάζονται στην συνέχεια του κεφαλαίου. Στην παράγραφο αυτή κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης

### 7.5.1. Οι νέοι παράγοντες στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου

Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 27 ερωτήσεις- προτάσεις κλειστού τύπου, οι οποίες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης κατατάχθηκαν σε έξι κατηγορίες- νέες μεταβλητές, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις 27 ερωτήσεις δεν χρειάστηκε να αποκλειστεί καμία, καθώς όλες συγκέντρωσαν τιμές μεγαλύτερες από το όριο που τοποθετήθηκε στις συσχετίσεις τους, το οποίο ήταν το 0,4. Εξάλλου, η παρουσία των νέων μεταβλητών είναι σε θέση να ερμηνεύσει το 69,87% της συνολικής διακύμανσης

Έτσι, η νέα (1<sup>η</sup>) μεταβλητή που ονομάστηκε «*Ομαλή μετάβαση του Νηπίου και την προσαρμογή του στο Δημοτικό σχολείο*» και περιλαμβάνει τον μεγαλύτερο αριθμό των μεταβλητών. Η δεύτερη ονομάστηκε «*συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων*» για την ομαλή μετάβαση και περιλαμβάνει 3 μεταβλητές, η 3<sup>η</sup> και η 5<sup>η</sup> δεν περιλαμβάνουν

καμία μεταβλητή, καθώς όσες τοποθετήθηκαν από το πρόγραμμα σε αυτές, ταυτόχρονα είχαν τοποθετηθεί και στην 1<sup>η</sup> κατηγορία με μεγαλύτερη, μάλιστα, τιμή, η 4<sup>η</sup> ονομάστηκε «συνεργασία γονιών- νηπιαγωγών» για την ομαλή μετάβαση και περιλαμβάνει 1 μεταβλητή και η 6<sup>η</sup> ονομάστηκε «η μετάβαση ως πρόκληση» και περιλάμβανε μία παλιά μεταβλητή.

Πίνακας 5

Ο καταμερισμός των ερωτήσεων του 2ου μέρους σε 6 παράγοντες (νέες μεταβλητές)

Ερώτηση	1η	2η	3η	4η	5η	6η
<i>Η διαδικασία μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ξεκινά ουσιαστικά από τη στιγμή που το παιδί ξεκινά την πρώτη τάξη</i>		0,592				
<i>Η συμμετοχή των γονιών σε δράσεις του νηπιαγωγείου που προετοιμάζουν τα παιδιά για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο ενισχύει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των γονιών για το ρόλο τους σε αυτή</i>	0,517					
<i>Η "καλή αρχή" στο δημοτικό σχολείο είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε μία επιτυχημένη μελλοντικά σχολική πορεία και πρόοδο του παιδιού</i>	0,561					
<i>Ο/Η νηπιαγωγός χρειάζεται να δίνει πληροφορίες στους δασκάλους μόνο για όσα νήπια θα φοιτήσουν στην πρώτη και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς</i>		0,558				

<i>Οι προκλήσεις της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο αφορούν τόσο το παιδί όσο και τους γονείς του.</i>	0,520					
<i>Η ομαλή μετάβαση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον</i>	0,698					
<i>Η επιτυχημένη συνεργασία ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους μπορεί να φέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στην προσαρμογή των νηπίων στην Α' τάξη του δημοτικού</i>	0,541					
<i>Οι συζητήσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς του δημοτικού μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς των νηπίων να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο</i>	0,634					
<i>Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη είναι μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις στη σχολική ζωή του παιδιού</i>						-0,416
<i>Οι συζητήσεις της/ του νηπιαγωγού με τους γονείς μπορούν να την/τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο</i>	0,676					
<i>Η ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβάλει θετικά στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού</i>	0,717					

<i>Δεν έχει πολλή σημασία ένα πρόγραμμα για τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο αφού τελικά όλα τα παιδιά καταφέρνουν να προσαρμοστούν στην πρώτη τάξη</i>	- 0,556					
<i>Όταν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι οργανώνουν κοινά προγράμματα και εκδηλώσεις βοηθούν τα παιδιά να προσαρμοστούν καλύτερα στο νέο τους σχολικό περιβάλλον</i>	0,645					
<i>Είναι σημαντικό να οργανώνονται από την/ τον νηπιαγωγό κοινές δράσεις με το δημοτικό σχολείο ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται με το περιβάλλον αλλά και τις διαδικασίες στο νέο σχολείο</i>	0,615					
<i>Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μια πρόκληση που αφορά μόνο το παιδί και είναι στο χέρι του να τα καταφέρει</i>	- 0,536					
<i>Ένα πρόγραμμα μετάβασης δεν μπορεί να πετύχει δίχως τη συνεργασία του/της νηπιαγωγού με το δημοτικό σχολείο</i>	0,528					
<i>Η/Ο νηπιαγωγός έχει σημαντικότερα πράγματα να κάνει όλη τη χρονιά από το να αφιερώνει χρόνο του προγράμματος του νηπιαγωγείου για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.</i>	- 0,497					
<i>Είναι σημαντικός ο ρόλος του νηπιαγωγείου για να προετοιμάσει τους γονείς για τις προκλήσεις της</i>	0,587					

<i>μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο</i>						
<i>Δυσκολίες στη προσαρμογή του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα στις επιδόσεις και τη μάθησή του</i>	0,552					
<i>Είναι καθοριστικός ο ρόλος του/της νηπιαγωγού για να προετοιμάσει ψυχολογικά το παιδί για τη μετάβασή του στην Α' τάξη του δημοτικού</i>	0,552					
<i>Όταν δημιουργούνται συνδέσεις και σχέσεις ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο διευκολύνεται η προσαρμογή των παιδιών που θα πάνε στην πρώτη τάξη</i>	0,714					
<i>Οι γνώσεις της/του νηπιαγωγού για τα νήπια που θα μεταβούν στην πρώτη τάξη μπορούν να βοηθήσουν τους δασκάλους να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην ομαλή μετάβαση των παιδιών</i>	0,631					
<i>Το νηπιαγωγείο αποτελεί το συνδετικό κρίκο στη διαδικασία μετάβασης του παιδιού και της οικογένειας με το δημοτικό σχολείο</i>	0,704					
<i>Η συμμετοχή των γονιών σε ενημερωτικές συναντήσεις που διοργανώνει το νηπιαγωγείο για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για την καλύτερη προετοιμασία του παιδιού</i>	0,754					

<i>Όταν υπάρχει «συνέχεια» στις εμπειρίες του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου διευκολύνεται η ομαλή μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον</i>	0,760					
<i>Ένα πρόγραμμα μετάβασης δεν μπορεί να πετύχει δίχως τη συνεργασία του/της νηπιαγωγού με τους γονείς.</i>				-0,546		
<i>Ο/Η δάσκαλος/α της πρώτης τάξης έχει την ευθύνη για την προσαρμογή των παιδιών που φοιτούν για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο και πρέπει εκείνος/η να ζητά τη συνεργασία με το νηπιαγωγείο</i>	0,494					

KMO=0.882,  $\chi^2(351)= 1869,64$ ,  $p<0.05$

### 7.5.2. Οι νέοι παράγοντες στο τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου

Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 26 ερωτήσεις- προτάσεις κλειστού τύπου, οι οποίες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης κατατάχθηκαν σε έξι κατηγορίες- νέες μεταβλητές, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι και σε αυτήν την περίπτωση, από τις 26 ερωτήσεις δεν χρειάστηκε να αποκλειστεί καμία, καθώς όλες συγκέντρωσαν τιμές μεγαλύτερες από το όριο που τοποθετήθηκε στις συσχετίσεις τους, το οποίο ήταν το 0,4. Εξάλλου, η παρουσία των νέων μεταβλητών είναι σε θέση να ερμηνεύσει το 66,76% της συνολικής διακύμανσης

Έτσι, η νέα (1η) μεταβλητή που ονομάστηκε «*Οργάνωση δράσεων μέσα κι έξω από το νηπιαγωγείο*» και περιλαμβάνει τον μεγαλύτερο αριθμό των μεταβλητών. Η δεύτερη ονομάστηκε «*συζήτηση με παιδιά και δασκάλους*» και περιλαμβάνει 2 μεταβλητές, η 3η ονομάστηκε «*συνεργασία με τους δασκάλους*» για την ομαλή μετάβαση και περιλαμβάνει 2 μεταβλητές η 4η και η 5η δεν περιλαμβάνουν καμία μεταβλητή, καθώς όσες που τοποθετήθηκαν από το πρόγραμμα σε αυτές, ταυτόχρονα είχαν τοποθετηθεί

και στην 1η κατηγορία με μεγαλύτερη, μάλιστα, τιμή, και η 6η ονομάστηκε «χρήση των νέων τεχνολογιών» και περιλάμβανε μία παλιά μεταβλητή.

Πίνακας 6

Ο καταμερισμός των ερωτήσεων του 3<sup>ου</sup> μέρους σε 6 παράγοντες (νέες μεταβλητές)

<b>Ερώτηση</b>	<b>1<sup>η</sup></b>	<b>2<sup>η</sup></b>	<b>3<sup>η</sup></b>	<b>4<sup>η</sup></b>	<b>5<sup>η</sup></b>	<b>6<sup>η</sup></b>
<i>Ενημερώνω τους γονείς για τη σημασία και τις διαδικασίες της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο</i>	0,645					
<i>Κάνω επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο με τα παιδιά του νηπιαγωγείου</i>	0,588					
<i>Συζητώ με τους γονείς για τις προσδοκίες και τους φόβους τους για τη μετάβαση του παιδιού στην πρώτη τάξη</i>	0,518					
<i>Συζητώ με τους δασκάλους για κάποια παιδιά που θα φοιτήσουν στην πρώτη τάξη και έχουν ιδιαιτερότητες (π.χ. μαθησιακές, συμπεριφορά, συνήθειες, κτλ.)</i>			0,584			
<i>Συζητώ με τους δασκάλους για την πορεία της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη</i>			0,607			
<i>Συνεργάζομαι με το δημοτικό για την καλύτερη ενημέρωση των γονιών αναφορικά με την εγγραφή των παιδιών τους στην πρώτη τάξη</i>	0,501					
<i>Εμπλουτίζω τη βιβλιοθήκη της τάξης του νηπιαγωγείου με βιβλία</i>	0,561					

<i>της πρώτης τάξης, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς</i>						
<i>Οργανώνω με το/τη δάσκαλο/α της πρώτης τάξης κάποιες κοινές δράσεις</i>	0,740					
<i>Αξιοποιώ κάθε ευκαιρία στα πλαίσια του προγράμματος του νηπιαγωγείου για να συζητήσω με τα παιδιά τρόπους σύνδεσης με το δημοτικό σχολείο</i>	0,693					
<i>Συζητώ τρόπους με τους γονείς για να τους βοηθήσω να ανταποκριθούν καλύτερα στις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού τους στο δημοτικό σχολείο</i>	0,671					
<i>Συζητώ με τα παιδιά για το πρόγραμμα και τα τελετουργικά του δημοτικού σχολείου (π.χ. την προσευχή, τα διαλείμματα, τα μαθήματα, κτλ).</i>	0,593					
<i>Καλώ τον/ην δάσκαλο/α της πρώτης τάξης να επισκεφτεί το νηπιαγωγείο</i>	0,730					
<i>Χρησιμοποιώ το portfolio ή το φάκελο εργασιών του κάθε παιδιού που θα φοιτήσει στην πρώτη τάξη για να ενημερώσω τους δασκάλους για το προφίλ του.</i>	0,506					
<i>Συζητώ με τα παιδιά για τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό</i>	0,554					
<i>Καλώ κάποιον εκπαιδευτικό από το δημοτικό σχολείο να μιλήσει στους</i>	0,712					



<i>γονείς για το νέο σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργία του</i>						
<i>Καλώ γονείς της τάξης μου να συμμετέχουν σε δράσεις που κάνουμε με το δημοτικό</i>	0,548					
<i>Συζητώ με τα παιδιά για το πως νιώθουν που θα πάνε στην πρώτη τάξη</i>		0,515				
<i>Καλώ γονείς που τα παιδιά τους ήδη φοιτούν στην πρώτη τάξη για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους γονείς των οποίων τα παιδιά θα πάνε τη νέα σχολική χρονιά στο δημοτικό</i>	0,703					
<i>Καλώ τα παιδιά της πρώτης στο νηπιαγωγείο για να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους όταν ξεκινούσαν το δημοτικό σχολείο</i>	0,758					
<i>Αναλαμβάνω κάποιο κοινό πρόγραμμα με την πρώτη τάξη (π.χ. πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων, κάποιο project/ σχέδιο εργασίας).</i>	0,603					
<i>Χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες για να εξοικειώσω τα παιδιά με το περιβάλλον και τις διαδικασίες του δημοτικού σχολείου (π.χ. τηλεδιασκέψεις, φωτογραφίες, βίντεο και άλλο ψηφιακό υλικό).</i>						0,596
<i>Συζητώ με τα παιδιά για τις προσδοκίες τους από τη φοίτηση στην πρώτη τάξη</i>	0,566					

<i>Συμμετέχω σε/Οργανώνω κάποιες κοινές εκδηλώσεις με το δημοτικό σχολείο (π.χ. εκδρομές, γιορτές</i>	0,548					
<i>Επισκέπτομαι τα παιδιά (περσινούς μαθητές μου) στην πρώτη τάξη με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς</i>	0,598					
<i>Δίνω πληροφορίες στους δασκάλους για τα παιδιά του νηπιαγωγείου που θα φοιτήσουν στην πρώτη τάξη</i>		0,647				
<i>Καλώ κάποιον ειδικό στο νηπιαγωγείο για να ενημερώσει τους γονείς για τα ζητήματα της μετάβασης του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού</i>	0,593					

KMO=0.882,  $\chi^2(325)= 1869,64$ ,  $p<0.05$

### 7.5.3. Οι νέοι παράγοντες στο τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου

Το τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 8 ερωτήσεις- προτάσεις κλειστού τύπου, οι οποίες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης κατατάχθηκαν σε δυο κατηγορίες- νέες μεταβλητές, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι και σε αυτήν την περίπτωση, από τις 8 ερωτήσεις δεν χρειάστηκε να αποκλειστεί καμία, καθώς όλες συγκέντρωσαν τιμές μεγαλύτερες από το όριο που τοποθετήθηκε στις συσχετίσεις τους, το οποίο ήταν το 0,4. Εξάλλου, η παρουσία των νέων μεταβλητών είναι σε θέση να ερμηνεύσει το 63,84% της συνολικής διακύμανσης

Έτσι, η νέα (1<sup>η</sup>) μεταβλητή που ονομάστηκε «*γνώσεις για την μετάβαση*», περιλαμβάνει τον μεγαλύτερο πέντε παλιές μεταβλητές και η δεύτερη που περιλαμβάνει 3 παλιές μεταβλητές, ονομάστηκε «*κατάλληλη θεσμική προετοιμασία*».

#### Πίνακας 7

Ο καταμερισμός των ερωτήσεων του 4ου μέρους σε 2 παράγοντες (νέες μεταβλητές)

<b>Ερώτηση</b>	<b>Παράγοντας 1</b>	<b>Παράγοντας 2</b>
<i>Έχω αρκετές γνώσεις και δεξιότητες για να σχεδιάσω δραστηριότητες μετάβασης για την Α' τάξη του δημοτικού</i>	0,841	
<i>Γνωρίζω πώς να συνεργαστώ με τους γονείς για τα ζητήματα της μετάβασης στην Α' τάξη του δημοτικού</i>	0,681	
<i>Έχω αρκετές γνώσεις για τις προκλήσεις και τις διαδικασίες μετάβασης στην Α' τάξη του δημοτικού</i>	0,864	
<i>Γνωρίζω πώς να συνεργαστώ με τους δασκάλους του δημοτικού για τα ζητήματα της μετάβασης στην Α' τάξη του δημοτικού</i>	0,789	
<i>Γνωρίζω για τη σημασία της μετάβασης στην πρώτη τάξη για τη σχολική πορεία του παιδιού.</i>	0,591	
<i>Οι προπτυχιακές μου σπουδές με έχουν προετοιμάσει επαρκώς για να ανταποκριθώ στα καθήκοντα μου ως νηπιαγωγός αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο</i>		-0,758
<i>Έχω λάβει κατάλληλη επιμόρφωση για τα ζητήματα της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο</i>		-0,794
<i>Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχετικοί οδηγοί δίνουν επαρκείς πληροφορίες και κατευθυντήριες γραμμές ώστε να ανταποκριθώ στο σχεδιασμό και στην οργάνωση δράσεων για τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη</i>		-0,773

KMO=0.816,  $\chi^2(28)= 451,74$ ,  $p<0.05$

#### 7.5.4. Ανάλυση αξιοπιστίας των νέων παραγόντων

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach για τις νέες μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας για τους νέους παράγοντες του ερωτηματολογίου

<b>Τμήμα Ερωτηματολογίου</b>	<b>Νέοι παράγοντες</b>	<b>Αριθμός μεταβλητών</b>	<b>Τιμή α</b>
<b>Απόψεις νηπιαγωγών</b>	<i>Ομαλή μετάβαση του Νηπίου και την προσαρμογή του στο Δημοτικό σχολείο</i>	22	0,849
	<i>συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων</i>	3	0,686
	<i>συνεργασία γονιών- νηπιαγωγών</i>	1	-
	<i>η μετάβαση ως πρόκληση</i>	1	-
<b>Πρακτικές μετάβασης</b>	<i>Οργάνωση δράσεων μέσα κι έξω από το νηπιαγωγείο</i>	21	0,917
	<i>συζήτηση με παιδιά και δασκάλους</i>	2	0,517
	<i>συνεργασία με τους δασκάλους</i>	2	0,695
	<i>χρήση των νέων τεχνολογιών</i>	1	-
<b>Γνώσεις νηπιαγωγών</b>	<i>γνώσεις για την μετάβαση</i>	5	0,827
	<i>κατάλληλη θεσμική προετοιμασία</i>	3	0,734

## **7.6 Επίδραση των δημογραφικών και των γενικών παραγόντων στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών**

Προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων πραγματοποιήθηκε t- test για ανεξάρτητα δείγματα, στην περίπτωση που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε μόνο δυο επιλογές (όπως για παράδειγμα, στην ερώτηση που αφορούσε στο φύλο των ερωτώμενων) και Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης (Analysis of Variance, ANOVA), στην περίπτωση που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε παραπάνω από δυο επιλογές (όπως για παράδειγμα, στην ερώτηση που αφορούσε στην μόρφωση των ερωτώμενων). Οι δημογραφικοί και λοιποί γενικοί παράγοντες που εξετάστηκαν ήταν

- ✓ Το φύλο
- ✓ Η ηλικία

- ✓ Τα χρόνια προϋπηρεσίας
- ✓ Το επίπεδο μόρφωσης
- ✓ Η μονιμότητα της θέσης
- ✓ Το είδος του τόπου στον οποίο βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα και τέλος,
- ✓ Το κατά πόσο το νηπιαγωγείο στο οποίο υπηρετούσαν οι ερωτώμενοι συστεγαζόταν με δημοτικό σχολείο

Αξίζει να σημειωθεί ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στην περίπτωση της ηλικίας, του επιπέδου μόρφωσης και της μονιμότητας της θέσης, οι οποίες παρουσιάζονται στην συνέχεια. Στο σημείο αυτό, ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι τόσο στην περίπτωση της ηλικίας, όπως και σε κάποιες ακόμα περιπτώσεις, επιλέχτηκε να επανυπολογιστούν οι αρχικές μεταβλητές, μέσω της χρήσης της εντολής “Recode into different variables” του SPSS, ώστε όλες οι επιλογές να μην περιλαμβάνουν συχνότητες μικρότερες του 5. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε τελικά το τ-τεστ και όχι η ANOVA στην περίπτωση της ηλικίας.

#### 7.6.1. Η επίδραση της ηλικίας

Η επίδραση της ηλικίας φάνηκε να παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο στην χρήση των νέων τεχνολογιών, ως χρησιμοποιούμενη πρακτική μετάβασης. Αναλυτικότερα, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα που ακολουθεί, τα άτομα που είναι μικρότερα από 42 ετών χρησιμοποιούν συχνότερα τις νέες τεχνολογίες, σε σχέση με τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα. Υπενθυμίζεται ότι οι μέσες τιμές του πίνακα αναφέρονται στην 5βάθμια κλίμακα «1:Ποτέ- 5:Πολύ Συχνά» που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο τμήμα του ερωτηματολογίου.

#### Πίνακας 9

Η επίδραση της ηλικίας στην χρήση νέων τεχνολογιών

	<b>Μέχρι και 42 ετών:84</b>		<b>Πάνω από 42 ετών: 56</b>			
<b>Μεταβλητή</b>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<b>p</b>	<b>t</b>
Χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες για να εξοικειώσω τα παιδιά με το περιβάλλον και τις διαδικασίες του δημοτικού σχολείου (π.χ. τηλεδιασκέψεις, φωτογραφίες, βίντεο και άλλο ψηφιακό υλικό)	3,32	1,06	2,86	1,23	0,018	2,389

### 7.6.2. Η επίδραση της μόρφωσης

Η επίδραση του επιπέδου μόρφωσης φάνηκε να παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο στον παράγοντα που αναφέρονταν στην συνεργασία των νηπιαγωγών και των δασκάλων για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό. Αναλυτικότερα, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα που ακολουθεί που παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, τα άτομα με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης δείχνουν να θεωρούν πιο σημαντική την συνεργασία των νηπιαγωγών με τους δασκάλους για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. Υπενθυμίζεται ότι οι μέσες τιμές του πίνακα αναφέρονται στην 5βάθμια κλίμακα «1:Διαφωνώ έντονα- 5:Συμφωνώ έντονα» που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο τμήμα του ερωτηματολογίου. Επίσης, στην κατηγορία «άλλο» που εμφανίζεται στον παρακάτω πίνακα περιλαμβάνονται τα άτομα που αρχικά είχαν απαντήσει ότι είναι απόφοιτοι σχολής νηπιαγωγών 2ετούς φοίτησης και αυτά που είχαν επιλέξει «εξομοίωση».

Πίνακας 10

Η επίδραση της μόρφωσης στην συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων για την ομαλή μετάβαση

<b>Συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων για την ομαλή μετάβαση</b>	<b>Συχνότητες</b>	<b>Μέσοι όροι</b>	<b>Τυπικές Αποκλίσεις</b>
<i>άλλο</i>	12	2,20	0,65
<i>Απόφοιτος παιδαγωγικής σχολής</i>	89	2,35	0,64
<i>Κάτοχος μεταπτυχιακού</i>	39	2,83	1,10

F (2,140) =3,908, P= 0,022 <0,05

### 7.6.3. Η επίδραση της θέσης

Η επίδραση της θέσης φάνηκε να παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο σε τρεις μεταβλητές και συγκεκριμένα, στην μετάβαση ως πρόκληση, του δεύτερου τμήματος του ερωτηματολογίου και στις μεταβλητές «συζήτηση με παιδιά και δασκάλους» και συνεργασία με δασκάλους» του τρίτου τμήματος του ερωτηματολογίου.. Αναλυτικότερα, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα που ακολουθεί, οι αναπληρωτές αντιμετωπίζουν πιο έντονα την μετάβαση ως πρόκληση, σε σχέση με τους μόνιμους, ενώ αντίθετα, οι τελευταίοι χρησιμοποιούν πιο συχνά ως πρακτικές μετάβασης, τόσο την συζήτηση με τα παιδιά και τους δασκάλους, όσο και την συνεργασία με τους δασκάλους, σε σχέση με τους αναπληρωτές νηπιαγωγούς. Υπενθυμίζεται ότι οι μέσες τιμές του πίνακα αναφέρονται στην 5βάθμια κλίμακα «1:Διαφωνώ έντονα- 5:Συμφωνώ έντονα» για την πρώτη μεταβλητή και στην κλίμακα «1:Ποτέ- 5:Πολύ Συχνά» για τις επόμενες δυο μεταβλητές.

Πίνακας 11

Η επίδραση της θέσης

	<b>Μόνιμος:103</b>		<b>Αναπληρωτής: 36</b>			
<b>Μεταβλητή</b>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<b>p</b>	<b>t</b>
η μετάβαση ως πρόκληση	3,89	0,89	4,27	0,61	0,018	-2,385
συζήτηση με παιδιά και δασκάλους	4,28	0,55	4,03	0,58	0,024	2,377
συνεργασία με τους δασκάλους	3,91	0,68	3,56	0,96	0,021	2,33

**7.7 Συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των πρακτικών που εφαρμόζουν**

Τέλος, στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές του δεύτερου και του τρίτου τμήματος του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση έλαβε χώρα με χρήση του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson. Σημειώνεται ότι σύμφωνα με την πρακτική που χρησιμοποιείται για την ερμηνεία των τιμών του συντελεστή, τα πρόσημα σημειώνουν την θετική ή την αρνητική συσχέτιση, οι τιμές από -0,3 μέχρι 0,3 δεν δείχνουν συσχέτιση, οι τιμές από 0,3 μέχρι 0,5 (και οι αντίστοιχες αρνητικές) δείχνουν ασθενή συσχέτιση, οι τιμές από 0,5 μέχρι 0,7 (και οι αντίστοιχες αρνητικές) δείχνουν μέτρια συσχέτιση, οι τιμές από 0,7 μέχρι 0,8 (και οι αντίστοιχες αρνητικές) δείχνουν έντονη συσχέτιση και οι υπόλοιπες τιμές πολύ έντονη συσχέτιση. Με αυτά δεδομένα, και με βάση τα στοιχεία των τεσσάρων πινάκων που ακολουθούν, οι μεταβλητές «Ομαλή μετάβαση του Νηπίου και την προσαρμογή του στο Δημοτικό σχολείο» και «η μετάβαση ως πρόκληση» δεν φαίνεται να συσχετίζονται με τις μεταβλητές των πρακτικών μετάβασης. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, η μεταβλητή της συνεργασίας νηπιαγωγών και δασκάλων



παρουσιάζει μια μέτρια θετική συσχέτιση με τις τρεις από τις τέσσερις μεταβλητές των πρακτικών μετάβασης και η μεταβλητή της συνεργασίας γονιών- νηπιαγωγών με μια μεταβλητή του τρίτου τμήματος.

Πίνακας 12

Συσχέτιση της «Ομαλής μετάβασης του Νηπίου και την προσαρμογή του στο Δημοτικό σχολείο» με τις μεταβλητές που αναφέρονται στις πρακτικές μετάβασης

<b>Μεταβλητές πρακτικών μετάβασης</b>	<b>Pearson's r</b>	<b>p- value</b>
<i>Οργάνωση δράσεων μέσα κι έξω από το νηπιαγωγείο</i>	0.347	0.000
<i>συζήτηση με παιδιά και δασκάλους</i>	0.269	0.001
<i>συνεργασία με τους δασκάλους</i>	0.179	0.034
<i>χρήση των νέων τεχνολογιών</i>	0.233	0.006

Πίνακας 13

Συσχέτιση της «συνεργασίας νηπιαγωγών και δασκάλων» με τις μεταβλητές που αναφέρονται στις πρακτικές μετάβασης

<b>Μεταβλητές πρακτικών μετάβασης</b>	<b>Pearson's r</b>	<b>p- value</b>
<i>Οργάνωση δράσεων μέσα κι έξω από το νηπιαγωγείο</i>	0.653	0.038
<i>συζήτηση με παιδιά και δασκάλους</i>	0.576	0.048
<i>συνεργασία με τους δασκάλους</i>	0.158	0.063

<i>χρήση των νέων τεχνολογιών</i>	0.649	0.039
-----------------------------------	-------	-------

Πίνακας 14

Συσχέτιση της «συνεργασίας γονιών- νηπιαγωγών» με τις μεταβλητές που αναφέρονται στις πρακτικές μετάβασης

<b>Μεταβλητές πρακτικών μετάβασης</b>	<b>Pearson's r</b>	<b>p- value</b>
<i>Οργάνωση δράσεων μέσα κι έξω από το νηπιαγωγείο</i>	0.271	0.001
<i>συζήτηση με παιδιά και δασκάλους</i>	0.370	0.076
<i>συνεργασία με τους δασκάλους</i>	0.593	0.046
<i>χρήση των νέων τεχνολογιών</i>	0.140	0.099

Πίνακας 15

Συσχέτιση της «μετάβασης ως πρόκληση» με τις μεταβλητές που αναφέρονται στις πρακτικές μετάβασης

<b>Μεταβλητές πρακτικών μετάβασης</b>	<b>Pearson's r</b>	<b>p- value</b>
<i>Οργάνωση δράσεων μέσα κι έξω από το νηπιαγωγείο</i>	0.251	0.003

<i>συζήτηση με παιδιά και δασκάλους</i>	0.145	0.086
<i>συνεργασία με τους δασκάλους</i>	0.101	0.235
<i>χρήση των νέων τεχνολογιών</i>	0.232	0.006

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ακολουθούν τα συμπεράσματα σχετικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των νηπιαγωγών σχετικά με το ζήτημα της ομαλής μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν:

- Τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στη μετάβαση.
- Την ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μετάβαση.
- Τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν ομαλή μετάβαση.
- Τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν
- Τη σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους.

Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν στη μετάβαση οι νηπιαγωγοί του δείγματος παρουσιάζονται συνειδητοποιημένοι ως προς τη σημασία που έχει η ομαλή μετάβαση για την προσαρμογή των παιδιών στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη μετέπειτα εξέλιξή τους.

Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος διαφωνεί με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, η διαδικασία μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ξεκινά ουσιαστικά από τη στιγμή που το παιδί ξεκινά την πρώτη τάξη, ενώ το 94% του δείγματος συμφωνεί ότι η μετάβαση είναι μία διαδικασία η οποία δεν αφορά μόνο το ίδιο το παιδί αλλά και τους γονείς του, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το οικολογικό / δυναμικό μοντέλο των Rimm-Kauffman και Pianta (2000).

Ως προς το ρόλο τους στην ομαλή μετάβαση των παιδιών οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου τους τόσο για την προετοιμασία των ίδιων των παιδιών αλλά και των γονέων τους αναφορικά με τις προκλήσεις της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν να έχουν θετική στάση σε ότι αφορά τη συμμετοχή των γονέων σε δράσεις του νηπιαγωγείου που προετοιμάζουν τα παιδιά για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και ενισχύει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των γονιών για το ρόλο τους σε αυτή. Αυτό δείχνει ότι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων στη μετάβαση των παιδιών.

Αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου οι νηπιαγωγοί φαίνεται να κατανοούν τη σημασία της στην ομαλή μετάβαση του παιδιού καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος συμφωνεί ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ιδρυμάτων έχει θετικά αποτελέσματα στην προσαρμογή των παιδιών όπως και ότι η οργάνωση κοινών προγραμμάτων και δράσεων βοηθά τα παιδιά να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον. Επίσης, υποστηρίζουν την άποψη πως για να είναι επιτυχημένο ένα πρόγραμμα μετάβασης χρειάζεται η συνεργασία των δύο ιδρυμάτων.

Τέλος οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους παρουσιάζονται θετικοί ως προς τις απόψεις που σχετίζονται με τη μετάβαση ως πρόκληση και την προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Η πλειοψηφία του δείγματος δείχνει να αναγνωρίζει ότι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις στη ζωή του παιδιού καθώς και ότι η ομαλή μετάβαση και προσαρμογή του παιδιού στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στις επιδόσεις του παιδιού όσο και στην ανάπτυξή του. Επιπλέον, συμφωνούν ότι όταν δημιουργούνται συνδέσεις και σχέσεις ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο διευκολύνεται η προσαρμογή των παιδιών που θα πάνε στην πρώτη τάξη καθώς και ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί το συνδετικό κρίκο στη διαδικασία μετάβασης του παιδιού και της οικογένειας με το δημοτικό σχολείο. Επίσης, το 95% του δείγματος συμφωνεί με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, όταν υπάρχει «συνέχεια» στις εμπειρίες του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου διευκολύνεται η ομαλή μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον. Όλα τα παραπάνω συμπίπτουν με τη θεωρία του οικολογικού / δυναμικού μοντέλου καθώς και με ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, που αναφέρθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια, ότι η συνέχεια μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή μετάβαση των παιδιών.

Σε ότι αφορά το ερώτημα που σχετίζεται με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εξασφαλίσουν μία ομαλή μετάβαση τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν συχνά δραστηριότητες και προγράμματα που διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι πρακτικές που χρησιμοποιούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί είναι οι συζητήσεις με τα παιδιά σχετικά με το πρόγραμμα και τα τελετουργικά του δημοτικού σχολείου, τις ομοιότητες και τις διαφορές του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο, τα συναισθήματα των παιδιών που την ερχόμενη χρονιά θα φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο. Μία πιθανή εξήγηση είναι ότι με αυτόν τον τρόπο οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τα συναισθήματα των παιδιών και έτσι να τα προετοιμάσουν κατάλληλα για τη μετάβασή τους στο νέο περιβάλλον.

Επίσης, μεγάλο είναι το ποσοστό των νηπιαγωγών που συζητάει και με τους γονείς των παιδιών για τα θέματα που αφορούν στη μετάβαση. Πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του δείγματος δηλώνουν ότι ενημερώνουν τους γονείς για τη σημασία της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο, συζητάνε για τους φόβους και τις προσδοκίες τους, καθώς και για τους τρόπους που θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους γονείς να ανταποκριθούν καλύτερα στις προκλήσεις της μετάβασης των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. Αυτό δείχνει πως οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών προκειμένου να επιτύχουν μια ομαλή μετάβαση όπως επίσης και τη σημασία που έχει ο ρόλος των γονέων για τη μετάβαση.

Οι πρακτικές που δεν χρησιμοποιούνται τόσο συχνά από τους νηπιαγωγούς έχουν να κάνουν με το να καλούν στο σχολικό χώρο πρόσωπα προκειμένου να ενημερώσουν τα παιδιά αλλά και τους γονείς για τη διαδικασία της μετάβασης. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την πρόσκληση κάποιου εκπαιδευτικού από το δημοτικό σχολείο να μιλήσει στους γονείς για το νέο σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργία του, είτε την πρόσκληση κάποιου γονέα της τάξης τους να συμμετέχει σε κοινές δράσεις με το δημοτικό, είναι μοιρασμένες. Επίσης, οι νηπιαγωγοί του δείγματος, δεν συνηθίζουν να καλούν γονείς που τα παιδιά τους ήδη φοιτούν στην πρώτη τάξη για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους γονείς των οποίων τα παιδιά θα πάνε τη νέα σχολική χρονιά στο δημοτικό, είτε να καλούν τα παιδιά της πρώτης στο νηπιαγωγείο για να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους όταν ξεκινούσαν το δημοτικό σχολείο, ενώ μόνο το 26% του δείγματος καλεί

κάποιον ειδικό στο νηπιαγωγείο για να ενημερώσει τους γονείς για τα ζητήματα της μετάβασης του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω του περιορισμένου χρόνου των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων.

Μεγάλη σημασία φαίνεται πως δίνουν οι νηπιαγωγοί και στη συνεργασία με τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου, κυρίως όμως σε θέματα επικοινωνίας και συζήτησης για τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά που θα φοιτήσουν στην πρώτη τάξη. Επιπλέον, αν και οι πρακτικές που έχουν να κάνουν με τη συνεργασία με το δημοτικό σχολείο τόσο στα πλαίσια της οργάνωσης από κοινού μίας δράσης όσο και της επίσκεψης των παιδιών του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο χρησιμοποιούνται αρκετά, δεν είναι από αυτές που εφαρμόζονται κυρίως από τους νηπιαγωγούς, πιθανώς λόγω απόστασης μεταξύ των δύο ιδρυμάτων ή λόγω του ότι άλλες πρακτικές θεωρούνται πιο εύκολα υλοποιήσιμες.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ το ποσοστό των νηπιαγωγών που συζητάει με τους δασκάλους και τους δίνει πληροφορίες για τα παιδιά του νηπιαγωγείου που θα φοιτήσουν στην πρώτη τάξη είναι μεγάλο (80%), το 25% του δείγματος δεν χρησιμοποιεί ποτέ το portfolio ή το φάκελο εργασιών του κάθε παιδιού που θα φοιτήσει στην πρώτη τάξη για να ενημερώσει τους δασκάλους για το προφίλ του.

Αναφορικά με την ενημέρωση και τις γνώσεις των νηπιαγωγών για τη μετάβαση το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δηλώνει πως έχει αρκετές γνώσεις και δεξιότητες για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων μετάβασης και γνωρίζει πως να συνεργαστεί τόσο με τους γονείς όσο και με τους δασκάλους της πρώτης δημοτικού για τα ζητήματα της μετάβασης. Όσον αφορά την κατάρτιση σε σχέση με τη μετάβαση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι βασικές σπουδές δεν τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς, καθώς και ότι οι πληροφορίες και οι καθοδηγήσεις στα αναλυτικά προγράμματα και τους σχετικούς οδηγούς δεν είναι επαρκείς. Ωστόσο, και οι ίδιοι δεν έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα για τη μετάβαση γεγονός που δείχνει πως πιθανόν να μην διοργανώνονται σεμινάρια σε σχέση με τη μετάβαση ή οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται να τα παρακολουθήσουν.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί δεν συνδέονται άμεσα με τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους. Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μεταβλητή

της «ομαλής μετάβασης του νηπίου και της προσαρμογής του στο δημοτικό σχολείο» και της «μετάβασης ως πρόκληση» δεν φαίνεται να συσχετίζονται με τις πρακτικές μετάβασης που χρησιμοποιούν. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, οι απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με τη συνεργασία τους με τους δασκάλους παρουσιάζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με τις περισσότερες από τις πρακτικές μετάβασης. Ειδικότερα, οι πρακτικές που έχουν κάποια συνάφεια με τις απόψεις των νηπιαγωγών είναι αυτές που αναφέρονται σε συζητήσεις τόσο με τα παιδιά όσο και με τους γονείς για τις προσδοκίες τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με την επικείμενη μετάβαση, η οργάνωση κοινών δράσεων με τα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου καθώς και η χρήση των νέων τεχνολογιών προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά με το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως οι νηπιαγωγοί του δείγματος προσπαθούν να προετοιμάσουν τα παιδιά αλλά και τους γονείς τους για τις αλλαγές που θα αντιμετωπίσουν με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών μετάβασης και των απόψεων που έχουν να κάνουν με τη συνεργασία με τους δασκάλους είναι ασθενής. Ενώ οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου για την ομαλή μετάβαση των παιδιών οι πρακτικές που σχετίζονται με τη συνεργασία με το δημοτικό σχολείο δεν είναι πρώτες στις προτιμήσεις τους. Αυτό πιθανόν να δικαιολογείται λόγω της απόστασης που χωρίζει πολλές φορές τα δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Επίσης, οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς για την υλοποίηση ενός πετυχημένου προγράμματος μετάβασης παρουσιάζουν μέτρια θετική συσχέτιση με τις πρακτικές που αναφέρονται στη συνεργασία με τους δασκάλους, γεγονός που δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική για την ομαλή μετάβαση των παιδιών τη συνεργασία τόσο με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου όσο και με τους γονείς των παιδιών.

Τέλος, σε ότι αφορά το ερώτημα που σχετίζεται με τη συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους οι διαφορές που εντοπίστηκαν αφορούν στην ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης και τη μονιμότητα της θέσης. Αξίζει να σημειωθεί πως το φύλο των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους. Αναλυτικά, ως προς την ηλικία δεν φαίνεται να



διαφοροποιούνται σημαντικά οι απόψεις και οι γνώσεις των νηπιαγωγών για τη μετάβαση. Διαφοροποίηση υπάρχει στις πρακτικές που χρησιμοποιούν και κυρίως με τη χρήση των νέων τεχνολογιών προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά με το περιβάλλον και τις διαδικασίες του δημοτικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί με ηλικία κάτω των 42 ετών φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνότερα τις νέες τεχνολογίες σε δραστηριότητες μετάβασης από ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να δουλεύουν με πιο παραδοσιακές μεθόδους και πιθανόν να μην νιώθουν εξοικειωμένοι και έτοιμοι να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες στο χώρο του σχολείου. Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης (κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ή απόφοιτοι παιδαγωγικής σχολής) δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συνεργασία με το δημοτικό σχολείο για ομαλή μετάβαση των παιδιών σε σχέση με τους απόφοιτους της σχολής νηπιαγωγών διευτούς φοίτησης. Σχετικά με τη θέση των εκπαιδευτικών ως μόνιμων ή αναπληρωτών, οι αναπληρωτές δείχνουν να συμφωνούν πιο έντονα με την άποψη ότι η μετάβαση αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ένα παιδί από ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Από την άλλη, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο θετικοί σε ότι αφορά τη συνεργασία με τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου, γεγονός που ίσως συνδέεται με το ότι πιθανόν να εργάζονται αρκετά χρόνια στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα και έχουν αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου.

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω οδηγούν στην επιβεβαίωση των περισσότερων ερευνητικών υποθέσεων που τέθηκαν στην έρευνα. Οι νηπιαγωγοί όντως αναγνωρίζουν τη σημασία της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Όσον αφορά τις υποθέσεις που έχουν να κάνουν με τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων η συσχέτιση δεν είναι η αναμενόμενη. Απεναντίας, σε ότι αφορά την ηλικία οι απόψεις των νηπιαγωγών όπως και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν δεν επηρεάζονται από την ηλικία τους. Σχετικά με τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει συσχέτιση, ενώ, από την άλλη, οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών φαίνεται να

επηρεάζονται από τη θέση τους (ως μόνιμοι ή αναπληρωτές), γεγονός που δεν είχε προβλεφθεί. Τέλος σε ότι αφορά την υπόθεση πως το επίπεδο σπουδών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους δείχνει να επιβεβαιώνεται καθώς βάσει των αποτελεσμάτων οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο σπουδών είναι πιο θετικοί στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου.

Συμπερασματικά, η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μία διαδικασία που αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως μία πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με επιπτώσεις τόσο στην προσωπική τους ανάπτυξη όσο και στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Οι αντιλήψεις, οι στάσεις, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τη διαδικασία αυτή έχουν θεμελιώδη σημασία προκειμένου να επιτυγχάνεται ομαλά η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και επιβεβαιώνουν τη σημασία που έχει η μεταβατική διαδικασία για τα παιδιά.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας. Σύμφωνα με τον Singh (2006) υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί σε μία έρευνα. Οι βασικότεροι από αυτούς είναι η υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων όσον αφορά την κατανόηση των ερωτήσεων καθώς και το ότι δεν μπορεί να ελεγχθεί η ακρίβεια και η ειλικρίνεια των απαντήσεων. Οι περιορισμοί αυτοί έχουν ως συνέπεια να αμφισβητείται η ειλικρίνεια των απαντήσεων καθώς υπάρχει η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να απαντούν με βάση αυτό που πιστεύουν ότι θα ικανοποιήσει τον ερευνητή με αποτέλεσμα οι απαντήσεις να μην αντιστοιχούν με τις πραγματικές απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων (Singh, 2006). Για το λόγο αυτό στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στις ερωτήσεις με απόλυτη ειλικρίνεια. Ένας άλλος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι το γεγονός ότι το δείγμα δεν ήταν αρκετά μεγάλο ώστε να επιτρέπει γενικεύσεις. Τέλος, η έρευνα εστιάζει στις απόψεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ομαλή μετάβαση, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει ότι οι απόψεις και αντιλήψεις των δασκάλων του δημοτικού σχολείου, των παιδιών αλλά και των γονέων τους, οι οποίες πιθανόν να μην ταυτίζονται με τις απόψεις των νηπιαγωγών, δεν είναι καθοριστικής σημασίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου Ε., & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βρεττός, Ι., Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Βρεττός, Καψάλης.
- Βруνιώτη, Κ. (2000). *Θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ Νηπιαγωγείου και Πρωτοβάθμιου Σχολείου στη Γερμανία και στην Ελλάδα, Εμπειρική- Συγκριτική προσέγγιση των Ελλήνων και των Γερμανών Εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή)*. Π.Τ.Δ.Ε.. Αθήνα.
- Βруνιώτη, Κ. (2007). Σχολική ένταξη και οικογένεια: Μια διερεύνηση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών στην αφετηρία της σχολικής ζωής από τη σκοπιά των γονέων. *Επιστήμες της Αγωγής*, τ.2: 67- 88.
- Βруνιώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 40: 78-102.
- Γενειατάκη, Ε. (1989). Το νηπιαγωγείο ως γέφυρα μετάβασης του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο, *Ανοικτό σχολείο*, 25, 20-24.
- Γενειατάκη, Ε. (1990). Το νηπιαγωγείο ως γέφυρα μετάβασης του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο, *Ανοικτό σχολείο*, 26, 22-27.
- Γενειατάκη, Ε. (1990). Το νηπιαγωγείο ως γέφυρα μετάβασης του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο. *Ανοικτό Σχολείο*, 25, 20-24.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. & Δραγώνα, Θ. (1987α). Η σχολική ετοιμότητα: Ένα τεστ-μία έρευνα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 31, 27-32, Α΄ μέρος.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. & Δραγώνα, Θ. (1987β). Η σχολική ετοιμότητα: Ένα τεστ-μία έρευνα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 32, 19-31, Β΄ μέρος.

- Cohen, L. & Manion, L. (1994): *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης – Εισηγήσεις. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Γουργιώτου, Ε. & Κλωτσοτύρας, Δ. (2018). *Συνέχεια στη Μάθηση και Ανάπτυξη των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό*. Θεσσαλονίκη: Δισιγμα
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με στόχο τη ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαράκη, Π. & Χατζηκωνσταντίνου Φρ. (1981), *Παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διδάχου, Α. (2016). *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή)*. Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ζάχαρης, Δ. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Τόμος Α΄. Ιωάννινα.
- Ζάχαρης, Δ. (1995). *Σχολική ικανότητα του παιδιού ή παιδική ικανότητα του σχολείου;* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζάχαρης, Δ. (1997). Το πρόβλημα της σχολικής ικανότητας υπό το φως των αποτελεσμάτων εφαρμογής του test Seyfried-Karas τύπου C. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 131-161.
- Καλκάνης, Γ. (2009). Σχολική ετοιμότητα ή ετοιμότητα του σχολείου; Μετάβαση από το νηπιακό στο σχολικό χώρο- Ψυχολογικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές συνιστώσες. *Ρόπτρο*, 26, 25-31.
- Καλλιγά Ε. (1990). *Η πρόνοια για το παιδί στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*. Ίδρυμα ερευνών για το παιδί-Δωδώνη. Αθήνα-Γιάννινα.

- Καψάλης, Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Γ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφ. Κυριακίδη
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κοντοπούλου, Μ. (1996). *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1998). *Εισαγωγή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κυπριανός, Π. (2010). Η προσχολική αγωγή διεθνώς. Σταθμοί, πολιτικές, διακυβεύματα. *Νέα Παιδεία*, 136, 36-45.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη. (1977). *Νηπιαγωγική, τόμος 1 και 2* Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Λουκόπουλος, Α. (2013). *Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ/Νέου εκπαιδευτικού υλικού. Παιδαγωγική και Διαχειριστική Διάσταση*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανάκτηση από [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/7853/1/Nemertes\\_Loukopoulos%28ptde%29.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/7853/1/Nemertes_Loukopoulos%28ptde%29.pdf) (τελευταία πρόσβαση 19/02/2019)
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας, η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή/και γλωσσικο-γνωστική ετοιμότητα; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 39-54. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α. (1994). *Νομικό πλαίσιο και θεσμοί της εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Νικολάου, Σ-Μ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2008). Η υποχρεωτική φοίτηση στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη, (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> Αιώνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές (60-70)*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Πανταζής, Σ. (1991). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94, 26-34 και 95, 32-49.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (1989). Η επίδραση της ηλικίας εισόδου των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο στη σχολική τους επίδοση. *Ψυχολογικά θέματα*, 2, 112-120.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (1989). Σχολική Ετοιμότητα, *Παιδαγωγική, Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό*, (τόμος 8). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παπαϊωάννου, Α. (1983). Ηλικία εισδοχής στο δημοτικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 28, 77-79.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1989). Τα μικρά της Α' Δημοτικού: Οι πιθανές ψυχολογικές δυσκολίες στην τάξη και στη μάθηση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 25, 13-16.
- Πανταζής, Σ. (1991). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, 45-58.
- Πανταζής, Σ. (1997 α). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5 ½ χρονών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94, 26-34.
- Πανταζής, Σ. (1997 β). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5 ½ χρονών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95, 32-49.
- Πανταζής, Σ. & Σακελαρίου, Μ. (2005). *Η Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί-προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι είναι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Ανακτήθηκε από:  
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726>  
Τελευταία πρόσβαση 7/2/19.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης : Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πετρογιάννης, Κ. (2010). Η οικοσυστημική προσέγγιση ως εναλλακτικό «Παράδειγμα» ποιοτικής μεθοδολογίας για τη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς – Η συμβολή του Urie Bronfenbrenner. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, 387-432. Αθήνα: Τόπος.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη, Δ΄ έκδοση.
- Ρόντος, Κ. & Παπάνης, Ε. (2007). *Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου*. Αθήνα: εκδόσεις Σιδέρη.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιδηροπούλου, Τ., Δημητριάδη Σ. & Ράλλη, Α. (2011). Η μετάβαση του μικρού παιδιού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 63-83.
- Σπαθάκη, Α. (1881). Περί Νηπιαγωγείων. *Περιοδικό Πλάτων*, Ιούλιος και Αύγουστος 1881, τεύχος Θ΄ και Ι.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα ([www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)).
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και αντικλειδιά* (20-41). Αθήνα : ΥΠΕΠΘ.

- Σωτηρίου, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2000). Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά την μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Ψυχολογία*, 10, 96-118.
- Τοζίου, Τ. (2012). Η επικοινωνία των νηπιαγωγών και δασκάλων στα πλαίσια της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Στο Ν. Μάνεσης (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 5-7 Οκτωβρίου 2012, Αθήνα.
- Τοκμακίδου, Ε. (2007) *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο ζήτημα της μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Ανακτήθηκε από: [https://issuu.com/64perifereiap.a./docs/tokmakidou\\_e\\_metabasis](https://issuu.com/64perifereiap.a./docs/tokmakidou_e_metabasis) Τελευταία πρόσβαση 2/2/2019.
- Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker. S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση*. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ. Β. Ρήγα) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές & Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες –Κοινωνικές Ανισότητες Διγλωσσία και Σχολείο* (Τόμος Α'), σελ. 81-166 . Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α & Λάλου. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- ΥΠΕΠΘ, Σχεδίαση και εφαρμογή εξειδικευμένης εκπαίδευσης της Πράξης Δημιουργία γραφείων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας (Γ' ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Μέτρο 2.3, Ενέργεια 2.3.2).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.



- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa* [Who is raising the child? Mothers and fathers constructing the role of parents and professionals in child development]. Helsinki: Gaudeamus.
- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school patterns and processes. *Child Development*, 55 (2), 47-55.
- Amagoh, F. (2008). Perspectives on Organizational Change: Systems and Complexity Theories. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 13(3).
- Barker, C. & Fabian, H. (2009). Students transition to further education. *International Journal of transitions in childhood*, 3, 27-35.
- Bertrand, R. (1926). *Education and Good Life*. Boni & Liveright.
- Bohan-Baker, M. & Little, P. M. D. (2002). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard: University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993–1029). New York: Wiley.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Transitions in the early years. *Debating continuity and progression for children in early education*, 52-63.

- Carida, H. C. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: the Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22(1), 77-92.
- Cassidy, M. (2005). "They Do It Anyway": A study of primary 1 teachers' perceptions of children's transition into primary education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 25(2), 143-153.
- Chun, W. N. (2003). A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 83-96.
- Cohen, S. (2008). *L' école des bébés. De la crèche. La maternelle*. Paris: L'Harmattan.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Corsaro, W., Molinari, L., Gold, K. H. & Sugioka, H. (2003). Keeping and making friends: Italian children's transition from preschool to elementary school. *Social Psychology Quarterly*. 66 (3), 272-292.
- Cunha, F., Heckman J., Lochner L. & Masterov, D. (2005). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. E. A. Hanushek and F. Welch (eds.) *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North-Holland. (available as NBER Working Paper 11331, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Curby, T., Rimm-Kauffman, S. & Cameron, C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*. 101 (4), 912-925.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17 (1), 57-89.
- Dockett, S. & Perry, B. (2002). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). Ανακτήθηκε από: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html> Τελευταία πρόσβαση 18/12/2018.
- Dockett, S. & Perry, B. (2004). Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.

Docket, S. & Perry, B. (2004). *As I got to learn I got fun*": Children's reflections on their first year at school.

Dockett, S. & Perry, B. (2007). The role of school and communities in children's school transition. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.

Ανακτήθηκε από:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.8098&rep=rep1&type=pdf> τελευταία πρόσβαση 18/12/2018.

Dodge, D. T. & Colker, L. J., (1998). *The Creative Curriculum for early childhood, Teaching Strategies Inc.* Washington DC.

Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J & Kato P.K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*. 65, 296-318.

Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer.

Einarsdottir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the Primary School. *European Early Childhood Education Research Monograph No. 1*.

Elliot, A. (1998). From childcare to school: Experience and perceptions of children and their families. *Australian Journal of Early Childhood*, v. 23 (3), 27- 32.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M. & Cadigan, D. (1988). A social psychological model of the schooling process over first grade. *Social Psychology Quarterly*, 51, 173-189.

Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62, 18-41.

Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.

Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.

- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational research*, pp. 1139-1151. New York: MacMillan.
- European Commission. (2006). *Report on Efficiency and equity in European education and training systems*. COM (2006)481final, Brussels.
- Fabian, H. & Dunlop, A- W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Working paper 42. Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Fthenakis, W. (1998). Family transitions and quality in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 6 (1), 5- 17.
- Gill, S., Winters, D. & Friedman, D. (2006). Educators' Views of Pre- Kindergarten and Kindergarten Readiness and Transition Practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22, 213-223.
- Given, M. L. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage: USA
- Griebel, W. & Nielsen, R. (1999). *From Kinderkarten to school: A Transition for the family*. Paper, EECERA 9<sup>th</sup> European Conference on quality in early childhood education. Helsinki, 1-4 September, 1999
- Griebel, W. & Nielsen, 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* (pp. 64-75). London: Routledge.
- Hanson W., Creswell J. W., Clark, P., V., Petska K. & Creswell J. D. (2005). Mixed methods research designs in counselling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 224-235.
- Horn, H.-A. & Thiemel, F. (1982). Zur Entwicklung von Kindergarten und Grundschule in ihrem Verhältnis zueinander, in: Horn, H-A. (Hrsg.), *Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen*, Frankfurt a.M. Arbeitskreis Grundschule.
- Janus, M. (2011). Transition to school: Child, family, and community-level determinants. In Laverick, D.M., & Jalongo, M.R. (eds.), *Transitions to early care and education*. *Educating the young child*, 4(3), 177-187.

- Katz, L. (1993). *Dispositions as Educational Goals*, ERIC Digest Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363454.pdf> τελευταία πρόσβαση 15/01/2019.
- Kraft-Sayre, M.E. & Pianta, R.C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- Leseman, P. (2009). The impact of High-Quality Education and Care on the development of young children: Review of the literature in Eurydice (2009b). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (17-49). Brussels
- Margetts, K. (1997). Factors impacting on children's adjustment to the first year of life. *Early Childhood Folio*, vol.3, 39-51.
- Mascareño, M., Doolaard, S. & Bosker, R. J. (2014). Profiles of Child Developmental Dimensions in Kindergarten and the Prediction of Achievement in the First and Second Grades of Primary School. *Early Education and Development*, 25(5), 703-722.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176.
- McIntyre, L., Eckert, T., Fiese, B., DiGennaro, F. & Wildenger, L. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, (1), 83-88.
- Mögel, H. (1984). *Ökopsychologie, Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhamme.
- Niesel, R. & Griebel W. F. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of transitions in Childhood*, 1 (1), 4-11.
- O'Dell, F.L. & Eisenberg, B. (1984). Helping students to make important transitions to middle school: An empirical analysis. *Journal of clinical child psychology*, 14(2), 60-112.
- OECD (2013a). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD.

- Payne, M.A. (1985). Eastern Caribbean teacher trainees' knowledge of mentally retarded children and opinions regarding their education. *Caribbean Journal of Education*, v. 12(3), 248-263.
- Peters, S. (2000). Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. *Paper presented at "Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood" Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference*, University of London, London, 29 August - 1 September, 2000.
- Peters, L. (2002). *"When the Bell Rings we Go Inside and Learn": Children's and Parents' Understandings of the Kindergarten Transition*. (Doctoral Dissertation).
- Pianta, R. C. & Cox, M.J. (2002). Transition to kindergarten. *Early childhood Research and Policy briefs* 2(2).
- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' Observations about Their Children's Transitions to Kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (1998). The transition to school: opportunities and challenges for children, families, educators and communities. *Elementary School Journal*, vol. 98(4), σ. 293–295.
- Rimm-Kaufmann, S. & Pianta, R. (2000). An ecological perspective in the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5), 491-511.
- Ryan, B. A. & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullota, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schofield, J.W. (2006). Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement. *Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology*. AKI Research Review 5.

Singh, Y. K. (2006): *Fundamental of Research Methodology and Statistics*. New Delhi: New Age International Publishers.

Stephen, K. & Cope, J. (2003). An inclusive perspective on Transition to Primary School. *European Educational research Journal*, 2(2), 262-276.

Suzuki, M. (2013) *Japanese Children's Transition between Two Worlds: Mapping How Kindergarten and Elementary-School Teachers Think about Children and Their Activities*. (Doctoral Dissertation).

Tietze, W. (1973) *Chancengleichheit bei Schulbeginn*. Düsseldorf.

Turunen, A. & Maatta, K. (2012) What constitutes the pre-school curricula? Discourses of core curricula for pre-school education in Finland in 1972-2000. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 205-2015.

UNESCO (2011). Global Education Digest 2011. *Comparing education statistics across the world*. Paris: UNESCO.

Wang, A.Y. (1993). Cultural-familiar predictors of children's metacognitive and academic performance. *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2), 83-90.

Weikart, D. (2000). *Early Childhood Education: Need and Opportunity*. Paris: UNESCO.

Wildenger, L. & McIntyre, L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and families studies*. 20 387-396.

Woodhead, M. & Moss, P. (2008). Early Childhood and Primary Education; Transitions in the lives of young children. *Early Childhood in Focus 2; with the support of Bernard Van Leer Foundation*. The Open University, UK.

Yeboah, D.A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from Literature. *Early Years*, vol. 22 (1): 51- 68.

Ν. 4397/1929 – ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929. Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως.

Ν.1566/85 - ΦΕΚ Α/167/30-09-1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Π.Δ. 486/1989 άρθρο 1. Αναλυτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου, Αθήνα.

Ν. 2525/1997- ΦΕΚ Α/188/23-09-1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Ν.3518/2006 (άρθρο 73)- ΦΕΚ Α 272/21-12-2006. Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.

Ν.4521/2018 ΦΕΚ Α /38/02-03-2018. Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



## Ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών

Αγαπητή/έ εκπαιδευτική,

θα ήθελα να σας ζητήσω να αφιερώσετε λίγο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις θα συμβάλουν στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας με τίτλο: "Ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών" στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος "Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια προκειμένου να διασφαλιστεί η ακρίβεια των αποτελεσμάτων.

Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και απόλυτα εμπιστευτικές. Θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική.

Ο εκτιμώμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία

Με εκτίμηση,  
Αναστασία Μέλικα

\* Απαιτείται

### Δημογραφικά στοιχεία

#### 1. 1. Φύλο \*

- Άνδρας  
 Γυναίκα

#### 2. 2. Ηλικία \*

- 22-32  
 32-42  
 42-52  
 Άνω των 53

#### 3. 3. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε; \*

- έως 10  
 11-20  
 21 και πάνω

9. Σημκώστε πόσο διαφωνείτε ή συμφωνείτε με τις προτάσεις που ακολουθούν.\*

	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η διαδικασία μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ξεκινούν ουσιαστικά από τη στιγμή που το παιδί ξεκινά την πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Η συμμετοχή των γονιών σε δράσεις του νηπιαγωγείου που προετοιμάζουν τα παιδιά για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο ενισχύει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των γονιών για το ρόλο τους σε αυτή.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Η "καλή αρχή" στο δημοτικό σχολείο είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε μια επιτυχημένη μελλοντικά σχολική πορεία και πρόοδο του παιδιού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ο/Η νηπιαγωγός χρειάζεται να δίνει πληροφορίες στους δασκάλους μόνο για όσα νήπια θα φοιτήσουν στην πρώτη και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Οι προκλήσεις της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο αφορούν τόσο το παιδί όσο και τους γονείς του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Η ομαλή μετάβαση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Η επιτυχημένη συντργασία ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους μπορεί να φέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στην προσαρμογή των νηπίων στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
8. Οι συζητήσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς του δημοτικού μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς των νηπίων να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη είναι μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις στη σχολική ζωή του παιδιού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Οι συζητήσεις της/ του νηπιαγωγού με τους γονείς μπορούν να την/τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Η ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβάλλει θετικά στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Δεν έχει πολλή σημασία ένα πρόγραμμα για τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο αφού τελικά όλα τα παιδιά καταφέρνουν να προσαρμοστούν στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Όταν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι οργανώνουν κοινά προγράμματα και εκδηλώσεις βοηθούν τα παιδιά να προσαρμοστούν καλύτερα στο νέο τους σχολικό περιβάλλον.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Είναι σημαντικό να οργανώνονται από την/ τον νηπιαγωγό κοινές δράσεις με το δημοτικό σχολείο ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται με το περιβάλλον αλλά και τις διαδικασίες στο νέο σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
15. Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μια πρόκληση που αφορά μόνο το παιδί και είναι στο χέρι του να τα καταφέρει.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ένα πρόγραμμα μετάβασης δεν μπορεί να πετύχει δίχως τη συνεργασία του/της νηπιαγωγού με το δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Η/Ο νηπιαγωγός έχει σημαντικότερα πράγματα να κάνει όλη τη χρονιά από το να αφιερώνει χρόνο του προγράμματος του νηπιαγωγείου για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Είναι σημαντικός ο ρόλος του νηπιαγωγείου για να προετοιμάσει τους γονείς για τις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Δυσκολίες στη προσαρμογή του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα στις επιδόσεις και τη μάθησή του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Είναι καθοριστικός ο ρόλος του/της νηπιαγωγού για να προετοιμάσει ψυχολογικά το παιδί για τη μετάβαση του στην Α' τάξη του δημοτικού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Όταν δημιουργούνται συνδέσεις και σχέσεις ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο διευκολύνεται η προσαρμογή των παιδιών που θα πάνε στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Οι γνώσεις της/του νηπιαγωγού για τα νήπια που θα μεταβούν στην πρώτη τάξη μπορούν να βοηθήσουν τους δασκάλους να αναπτύξουν καλύτερα στην ομαλή μετάβαση των παιδιών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
15. Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μια πρόκληση που αφορά μόνο το παιδί και είναι στο χέρι του να τα καταφέρει.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ένα πρόγραμμα μετάβασης δεν μπορεί να πετύχει δίχως τη συνεργασία του/της νηπιαγωγού με το δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Η/Ο νηπιαγωγός έχει σημαντικότερα πράγματα να κάνει όλη τη χρονιά από το να αφιερώνει χρόνο του προγράμματος του νηπιαγωγείου για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Είναι σημαντικός ο ρόλος του νηπιαγωγείου για να προετοιμάσει τους γονείς για τις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Δυσκολίες στη προσαρμογή του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα στις επιδόσεις και τη μάθηση του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Είναι καθοριστικός ο ρόλος του/της νηπιαγωγού για να προετοιμάσει ψυχολογικά το παιδί για τη μετάβασή του στην Α' τάξη του δημοτικού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Όταν δημιουργούνται συνδέσεις και σχέσεις ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο διευκολύνεται η προσαρμογή των παιδιών που θα πάνε στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Οι γνώσεις της/του νηπιαγωγού για τα νήπια που θα μεταβούν στην πρώτη τάξη μπορούν να βοηθήσουν τους δασκάλους να αναπτειχθούν καλύτερα στην ομαλή μετάβαση των παιδιών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Σημειώστε πόσο συχνά υλοποιείτε στο νηπιαγωγείο σας τις δραστηριότητες που προτείνονται παρακάτω. \*

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Ενημερώνω τους γονείς για τη σημασία και τις διαδικασίες της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Κάνω επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο με τα παιδιά του νηπιαγωγείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Συζητώ με τους γονείς για τις προσδοκίες και τους φόβους τους για τη μετάβαση του παιδιού στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Συζητώ με τους δασκάλους για κάποια παιδιά που θα φοιτήσουν στην πρώτη τάξη και έχουν ιδιαίτερες (π.χ. μαθησιακές, συμπεριφορά, συνήθειες, κτλ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Συζητώ με τους δασκάλους για την πορεία της προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Συνεργάζομαι με το δημοτικό για την καλύτερη ενημέρωση των γονιών αναφορικά με την εγγραφή των παιδιών τους στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Εμπλουτίζω τη βιβλιοθήκη της τάξης του νηπιαγωγείου με βιβλία της πρώτης τάξης, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Οργανώνω με τη/την δασκάλα/α της πρώτης τάξης κάποιες κοινές δράσεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Αξιοποιώ κάθε ευκαιρία στα πλαίσια του προγράμματος του νηπιαγωγείου για να συζητήσω με τα παιδιά τρόπους σύνδεσης με το δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Συζητώ τρόπους με τους γονείς για να τους βοηθήσω να ανταποκριθούν καλύτερα στις προκλήσεις της μετάβασης του παιδιού τους στο δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Συζητώ με τα παιδιά για το πρόγραμμα και τα τελετουργικά του δημοτικού σχολείου (π.χ. την προσευχή, τα διαλείμματα, τα μαθήματα, κτλ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Καλώ τον/την δασκάλα/α της πρώτης τάξης να επισκεφτεί το νηπιαγωγείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Χρησιμοποιώ το portfolio ή το φάκελο εργασιών του κάθε παιδιού που θα φοιτήσει στην πρώτη τάξη για να ενημερώσω τους δασκάλους για το προφίλ του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Συζητώ με τα παιδιά για τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
15. Καλώ κάποιον εκπαιδευτικό από το δημοτικό σχολείο να μιλήσει στους γονείς για το νέο σχολικό περιβάλλον και τη λειτουργία του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Καλώ γονείς της τάξης μου να συμμετέχουν σε δράσεις που κάνουμε με το δημοτικό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Συζητώ με τα παιδιά για το πως νιώθουν που θα πάνε στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Καλώ γονείς που τα παιδιά τους ήδη φοιτούν στην πρώτη τάξη για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους γονείς των οποίων τα παιδιά θα πάνε τη νέα σχολική χρονιά στο δημοτικό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Καλώ τα παιδιά της πρώτης στο νηπιαγωγείο για να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους όταν ξεκινούσαν το δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Αναλαμβάνω κάποιο κοινό πρόγραμμα με την πρώτη τάξη (π.χ. πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων, κάποιο project/ σχέδιο εργασίας).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες για να εξοικειώσω τα παιδιά με το περιβάλλον και τις διαδικασίες του δημοτικού σχολείου (π.χ. τηλεδιασκέψεις, φωτογραφίες, βίντεο και άλλο ψηφιακό υλικό).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Συζητώ με τα παιδιά για τις προσδοκίες τους από τη φοίτηση στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Συμμετέχω σε/Οργανώνω κάποιες κοινές εκδηλώσεις με το δημοτικό σχολείο (π.χ. εκδρομές, γιορτές).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Επακτέπτοι τα παιδιά (πρηνούς μαθητές μου) στην πρώτη τάξη με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Δίνω πληροφορίες στους δασκάλους για τα παιδιά του νηπιαγωγείου που θα φοιτήσουν στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Καλώ κάποιον ειδικό στο νηπιαγωγείο για να ενημερώσει τους γονείς για τα ζητήματα της μετάβασης του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Γνώσεις νηπιαγωγών

11. Σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις \*

	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ έντονα
1. Έχω αρκετές γνώσεις και δεξιότητες για να σχεδιάσω δραστηριότητες μετάβασης για την Α' τάξη του Δημοτικού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Γνωρίζω πώς να συνεργαστώ με τους γονείς για τα ζητήματα της μετάβασης στην Α' τάξη του Δημοτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Έχω αρκετές γνώσεις για τις προκλήσεις και τις διαδικασίες μετάβασης στην Α' τάξη του Δημοτικού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Γνωρίζω πώς να συνεργαστώ με τους δασκάλους του Δημοτικού για τα ζητήματα της μετάβασης στην Α' τάξη του Δημοτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Γνωρίζω για τη σημασία της μετάβασης στην πρώτη τάξη για τη σχολική πορεία του παιδιού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Οι προπτυχιακές μου σπουδές με έχουν προετοιμάσει επαρκώς για να ανταποκριθώ στα καθήκοντά μου ως νηπιαγωγός αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Έχω λάβει κατάλληλη επιμόρφωση για τα ζητήματα της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχετικοί οδηγοί δίνουν επαρκείς πληροφορίες και κατευθυντήριες γραμμές ώστε να ανταποκριθώ στο σχεδιασμό και στην οργάνωση δράσεων για τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



11. Σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις \*

	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ έντονα
1. Έχω αρκετές γνώσεις και δεξιότητες για να σχεδιάσω δραστηριότητες μετάβασης για την Α' τάξη του δημοτικού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Γνωρίζω πώς να συνεργαστώ με τους γονείς για τα ζητήματα της μετάβασης στην Α' τάξη του δημοτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Έχω αρκετές γνώσεις για τις προκλήσεις και τις διαδικασίες μετάβασης στην Α' τάξη του δημοτικού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Γνωρίζω πώς να συνεργαστώ με τους δασκάλους του δημοτικού για τα ζητήματα της μετάβασης στην Α' τάξη του δημοτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Γνωρίζω για τη σημασία της μετάβασης στην πρώτη τάξη για τη σχολική πορεία του παιδιού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Οι προπτυχιακές μου σπουδές με έχουν προετοιμάσει επαρκώς για να ανταποκριθώ στα καθήκοντα μου ως νηπιαγωγός αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Έχω λάβει κατάλληλη επιμόρφωση για τα ζητήματα της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχετικοί οδηγοί δίνουν επαρκείς πληροφορίες και κατευθυντήριες γραμμές ώστε να ανταποκριθώ στο σχεδιασμό και στην οργάνωση δράσεων για τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>