



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η μετάβαση από το σπίτι στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο: Προβληματισμοί και προσδοκίες της ελληνικής οικογένειας**

POST GRADUATE THESIS

**The transition from home to an early childhood setting and kindergarten: Concerns and expectations of the Greek family**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

**Χριστοφίλου Μαρία**

Xristofilou Maria

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Χατζηγιάννη Μαρία**

Hatzigianni Maria

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**The transition from home to an early childhood setting and kindergarten: Concerns and expectations of the Greek family**

XRISTOFILOU MARIA

21144

mchristofilou80@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Hatzigianni Maria

SECOND SUPERVISOR

Katsiada Eleni

AIGALEO 2022

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 06 Οκτωβρίου 2022

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Χατζηγιάννη Μαρία

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Κατσιάδα Ελένη

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Χριστοφίλου Μαρία του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου 21144 φοιτήτρια του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Με την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα μου κ. Χατζηγιάννη Μαρία για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για όλες τις υποδείξεις και συμβουλές της, καθώς για την προθυμία και για τις γνώσεις που αποκόμισα καθ' όλη την διάρκεια των φοιτητικών μου χρόνων.

## **Αφιερώσεις**

Αφιερώνω αυτή την διπλωματική εργασία στην οικογένειά μου και συγκεκριμένα στην κόρη μου Μαριάννα για την υπομονή και συμπαράστασή τους κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η μετάβαση των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας στα σχολικά πλαίσια αποτελεί ένα ζήτημα υψίστης σημασίας, καθώς επηρεάζει σημαντικά την ψυχοσύνθεση των παιδιών αποτελώντας καθοριστικό παράγοντα για την περαιτέρω ολόπλευρη ανάπτυξη και ομαλή σχολική μετάβαση και γενικότερη ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών.

**Σκοπός:** Η ανάδειξη της σημασίας της επιτυχημένης μετάβασης στην πρώιμη παιδική ηλικία και τους παράγοντες που την διασφαλίζουν, προκειμένου να προωθηθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη και η επιτυχημένη πορεία των παιδιών και στις μετέπειτα βαθμίδες.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση σύμφωνα με τη μεθοδολογία Prisma 2020.

**Αποτελέσματα:** Οι καλές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών είναι ικανές να καλλιεργήσουν ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη. Αυτό συμβαίνει με την αύξηση της αίσθησης του ανήκειν, της ομαδικότητας, της ανταλλαγής και της συνεργασίας. Η πλειονότητα των οικογενειών είναι πρόθυμη να εργαστεί με τα παιδιά τους στο σπίτι για να το πετύχει αυτό, καθώς οι περισσότεροι γονείς θέλουν να μοιραστούν τα καθήκοντα της προετοιμασίας του παιδιού τους για το νηπιαγωγείο. Επιπλέον, βρέθηκε πως οι μαθησιακές δυσκολίες, που συχνά είναι συνέπεια της μη επιτυχημένης μετάβασης, γίνονται μια δια βίου πάθηση που συνοδεύεται από διαφορετικά επίπεδα προκλήσεων που είναι μοναδικές για κάθε άτομο. Με βάση την έγκαιρη ανίχνευση και θεραπεία, τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διαταραχής σε ένα άτομο μπορεί να ελαχιστοποιηθεί.

**Συμπεράσματα:** Η ομαλή ένταξη και η αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία των μαθητών αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία που σχετίζεται με την συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων: εκπαιδευτικών, διευθυντών, βοηθητικού προσωπικού και γονέων/κηδεμόνων. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης το γενικότερο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό κλίμα που επικρατεί.

**Λέξεις κλειδιά:** πρώιμη παιδική ηλικία, μετάβαση, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, συνεργασία, πρώιμη ανίχνευση

## **Abstract**

**Introduction:** The transition of children from childhood to school is an issue of paramount importance, as it significantly affects the psychosynthesis of children, being a determining factor for further development and the smooth school transition and the general academic performance of children.

**Purpose:** Documenting the importance of a successful transition to early childhood and primary education and the factors that ensure it.

**Method:** The method followed is the systematic literature review according to Prisma 2020.

**Results:** Good relationships between teachers and students are capable of fostering a positive classroom environment. This happens by increasing the sense of belonging, togetherness, sharing and cooperation. Most families are willing to work with their children at home to achieve this, as most parents want to share the tasks of preparing their child for kindergarten. In addition, learning disabilities, often a consequence of unsuccessful transition, have been found to become a lifelong condition accompanied by different levels of challenges that are unique to each individual. Based on early detection and treatment, the impact of such disorders on a young child can be minimized.

**Discussion:** The smooth inclusion and effective learning experience of students is a complex process that involves the cooperation of all involved: teachers, principals, support staff and parents/guardians. An important role is also played by the learning environment and the general pedagogical and educational climate that prevails.

**Key words:** early childhood, transition, school context, preschool center, kindergarten, primary school, cooperation, early detection



## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract .....	viii
Συνομογραφίες.....	x
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή .....	3
Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία συστηματικής ανασκόπησης .....	5
Κεφάλαιο 3. Η μετάβαση από την οικογένεια στις εκπαιδευτικές δομές.....	7
3.1 Η μετάβαση στον παιδικό σταθμό .....	7
3.2 Η μετάβαση στο νηπιαγωγείο.....	8
3.3 Σχέσεις και κλίμα στις εκπαιδευτικές δομές.....	8
3.4 Ο ρόλος της οικογένειας στις μεταβάσεις .....	10
3.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις μεταβάσεις .....	12
3.6 Ο ρόλος των σχολικών συμβουλίων & των διευθυντών .....	15
Κεφάλαιο 4. Προτάσεις και πρακτικές για ομαλή μετάβαση.....	16
4.1 Από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο.....	16
4.2 Από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό .....	19
Κεφάλαιο 5. Πρώιμη ανίχνευση δυσκολιών .....	21
5.1 Ανίχνευση- Αξιολόγηση- Διάγνωση .....	21
5.2 Παρέμβαση.....	23
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα .....	26
Αναφορές.....	30

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
MOODLE	Modular object oriented dynamic learning environment	Αρθρωτό αντικειμενοστραφές δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης
ERIC	Education Resources Information Center	Κέντρο Πληροφόρησης Εκπαιδευτικών Πόρων

## Πρόλογος

Η μετάβαση των παιδιών προσχολικής παιδικής ηλικίας (δηλαδή παιδιά ηλικίας έως έξι ετών) στα σχολικά πλαίσια αποτελεί ένα ζήτημα υψίστης σημασίας, καθώς επηρεάζει σημαντικά την ψυχοσύνθεση των παιδιών αποτελώντας καθοριστικό παράγοντα για την περαιτέρω ολόπλευρη ανάπτυξη και ομαλή σχολική μετάβαση και γενικότερη ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (Han et al., 2012· Τζιβινίκου, 2015). Στόχος των σύγχρονων προσχολικών κέντρων είναι οι μαθητές να αναπτυχθούν κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά, αναπτύσσοντας την ταυτότητα τους και εκδηλώνοντας την δημιουργικότητα τους, μέσω θετικών εμπειριών μάθησης.

Ωστόσο, η ομαλή ένταξη και η αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία των μαθητών αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία που σχετίζεται με την συνεργασία όλων των εμπλεκομένων: εκπαιδευτικών, διευθυντών, βοηθητικού προσωπικού και γονέων/κηδεμόνων. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης η επιλεγόμενη, μαθησιακή διαδικασία, η παιδαγωγική προσέγγιση και οι στρατηγικές που ακολουθούνται, το περιβάλλον μάθησης και το γενικότερο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό κλίμα που επικρατεί (Resvani et al., 2020). Οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών είναι σημαντικό να δημιουργούνται σε ένα ευχάριστο πλαίσιο και οι διαδικασίες να έχουν νόημα και αξία για τα παιδιά, γεγονός που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας και της ομαλής εξέλιξης τους (Tolentino & Lawson, 2017).

Επιπλέον, υψίστης σημασίας θεωρείται, η εμπλοκή και η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων καθώς και η επέκταση της μάθησης από το σχολικό πλαίσιο στο οικογενειακό περιβάλλον (Frederickson & Cline, 2015). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι η συνεργασία αυτή, επηρεάζει θετικά τις προσδοκίες των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξέλιξη των παιδιών και εξασφαλίζεται η αποτελεσματική και επιτυχημένη μετάβαση στη σχολική ζωή (Kjørholt & Seland, 2012). Η συνεργασία των γονέων με το σχολείο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τον εντοπισμό και την πρόληψη τυχόν δυσκολιών ή προβλημάτων σε επίπεδο συμπεριφοράς ή γνώσης (Andriyadi, 2017). Ωστόσο, η διαχείριση των σχέσεων αυτών ενέχει πολλές προκλήσεις και προβληματισμούς, καθώς τόσο οι οικογένειες, όσο και οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά αντιληπτικά πλαίσια με διαφορετικά συστήματα αξιών (Miller, 2015).

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ομαλή γνωστική και συναισθηματική μετάβαση και εξέλιξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας δίνεται στην πρώιμη ανίχνευση και παρέμβαση, η οποία θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών ξεχωριστά προσθέτοντάς τους ευκαιρίες μάθησης και την κατάλληλη προσοχή, ώστε να μπορούν να ανιχνευθούν τυχόν δυσκολίες και να προσφερθεί άμεσα έγκαιρη κατάλληλη παρέμβαση (Higham, & Booth, 2018 · Τζιβνίκου, 2015). Το ζήτημα αυτό αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, διότι η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στις νέες αλλαγές, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή τους, την κοινωνικοποίησή τους αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Μπαγάκης et al., 2006).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την καθοριστική σημασία της επιτυχημένης μετάβασης στην προσχολική ηλικία και τους παράγοντες που την διασφαλίζουν, προκειμένου να προωθηθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη και η επιτυχημένη πορεία των παιδιών και στις μετέπειτα βαθμίδες. Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στον ρόλο των εκπαιδευτικών, των γονέων και όλων των εμπλεκομένων προκειμένου το παιδί να έχει μια ευχάριστη πρώτη σχολική εμπειρία και να ανιχνευθούν τυχόν προκλήσεις που μπορεί μελλοντικά να επηρεάσουν σημαντικά την εξέλιξη του κάθε παιδιού.

## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Οι μεταβάσεις είναι βασικά σημεία στις αναπτυξιακές τροχιές στις οποίες χρειάζεται να προσαρμοστούν τα άτομα στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον τους. Μια από τις πρώτες εμπειρίες μετάβασης είναι η μετάβαση από το περιβάλλον του σπιτιού στην επίσημη εκπαίδευση, η οποία για πολλά από τα παιδιά ξεκινά από τις προσχολικές δομές. Η επιτυχία αυτής της μετάβασης έχει μόνιμες συνέπειες, καθώς η προσχολική ηλικία θεωρείται μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδος για τη διαμόρφωση της βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης ευημερίας του παιδιού και κατά συνέπεια του ατόμου (Duncan et al., 2007). Παρά τη σημασία αυτής της μετάβασης, πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις, καθώς βιώνουν δραματικές αλλαγές τόσο στο περιβάλλον τους όσο και στις προσδοκίες που τους έχουν δημιουργηθεί (Mashburn et al., 2018).

Για την αντιμετώπιση και πρόληψη τέτοιων προκλήσεων – καταστάσεων, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές αναζητούν τρόπους ομαλής μετάβασης και κατά συνέπεια να προωθήσουν την σχολική επιτυχία των παιδιών. Για παράδειγμα, το πρόσφατο «Pre-Kindergarten to Third Grade» κίνημα επικεντρώνεται σε τρόπους για να αυξήσει την ευθυγράμμιση μεταξύ των πολιτικών, των πρακτικών και των εμπειριών του προγράμματος σπουδών σε αυτά τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Drummond et al., 2016).

Άλλες μελέτες παρέμβασης επικεντρώθηκαν σε αύξηση των πρακτικών που σχετίζονται άμεσα με τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο (π.χ. Head Start REDI Parent, Bierman et al., 2015). Ωστόσο, η επιτυχία σε όλες αυτές τις προσπάθειες απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ πολλών διακριτών συστημάτων που εξυπηρετούν τους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Αντίθετα ελάχιστη έρευνα έχει επικεντρωθεί σε τέτοιες συνεργασίες αλλά και τους παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχία τους (Cook et al., 2019).

Στην Ελλάδα τα παιδιά ηλικία 0-4 ετών φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς ή προσχολικά κέντρα. Από την ηλικία των 4 ετών μεταβαίνουν στο νηπιαγωγείο και στην συνέχεια στο Δημοτικό στην ηλικία των 6 ετών. Αρχικά, αντικείμενο της εργασίας είναι η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και στην συνέχεια στο νηπιαγωγείο. Έρευνες, όπως των Cook et al. (2019) είναι συνδεδεμένες με ένα μεταβαλλόμενο τοπίο, όπου ο αυξανόμενος αριθμός παιδιών που πηγαίνουν στα προσχολικά κέντρα πριν

το νηπιαγωγείο, καθιστά τη μετάβαση αυτή ένα όλο και πιο σημαντικό τομέα της έρευνας αλλά και της παιδαγωγικής πρακτικής.

Η κατανόηση της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό από το νηπιαγωγείο, που αποτελεί τρίτο στόχο της παρούσας εργασίας, είναι κρίσιμη τόσο για τη διασφάλιση της μακροπρόθεσμης ακαδημαϊκής τους επιτυχίας όσο και για την μεγιστοποίηση των οφελών από τις προηγούμενες εμπειρίες τους στην προσχολική ηλικία. Εστιάζοντας σε αυτή τη μετάβαση, επιδιώκουμε καλύτερες πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη παιδιών και οικογενειών (Purtell et al., 2020).

## Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία συστηματικής ανασκόπησης

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να αναδείξει την σημασία της επιτυχημένης μετάβασης στην πρώιμη παιδική και προσχολική ηλικία και τους παράγοντες που την διασφαλίζουν, ώστε να προωθηθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη και η επιτυχημένη πορεία των παιδιών και στις μετέπειτα βαθμίδες. Προκειμένου να διερευνηθούν όλα τα παραπάνω, η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να απαντήσει τα παρακάτω ερωτήματα με τη μέθοδο της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης:

- 1) Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας και των εκπαιδευτικών στην επιτυχή μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στις προσχολικές δομές, στο νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό;
- 2) Ποιες είναι οι κατάλληλες πρακτικές για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στις προσχολικές δομές, στο νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό;
- 3) Πώς η μη έγκαιρη ανίχνευση ή η απουσία της ανίχνευσης τυχόν αδυναμιών και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες στην μετάβαση και κατά επέκταση σε δυσκολίες σε όλο το Δημοτικό;

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η μέθοδος Prisma 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses 2020). Αρχικά, δημοσιεύτηκε το 2009, σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τους συστηματικούς αναθεωρητές να αναφέρουν με διαφάνεια γιατί έγινε η κριτική, τι έκαναν οι συγγραφείς και τι βρήκαν. Την τελευταία δεκαετία, η πρόοδος στη μεθοδολογία και ορολογία συστηματικής αναθεώρησης κατέστησε αναγκαία την ενημέρωση της κατευθυντήριας γραμμής (Page et al., 2021).

Πιο συγκεκριμένα, για την μελέτη αυτή αναζητήθηκαν άρθρα στις βάσεις δεδομένων ERIC και Google Scholar με τις λέξεις κλειδιά «πρώιμη παιδική ηλικία, μετάβαση, σχολικό πλαίσιο, προσχολικό κέντρο, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο» και οι αντίστοιχες στα αγγλικά: «early childhood education, transition, school context, preschool center, kindergarten, primary school». Χρησιμοποιήθηκαν και συνδυασμοί των φράσεων αυτών στα αγγλικά: «transition from home to preschool center», «transition from preschool center to kindergarten», «transition from kindergarten to primary school». Μετά την αναζήτηση αυτή βρέθηκαν 97 άρθρα, τα οποία απαραίτητα ήταν άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, με κριτές, αλλά και τρία βιβλία. Στην συνέχεια εξετάστηκαν οι τίτλοι και οι περιλήψεις των

άρθρων, από τα οποία απορρίφθηκαν 36 άρθρα. Οι λόγοι απόρριψης ήταν δυο: α) δεν απαντούσαν σε κάποιο ερευνητικό ερώτημα (32 άρθρα), β) υπήρχαν 2 φορές (4 άρθρα). Επιπλέον, κανένα από τα βιβλία δεν απορρίφθηκε. Έτσι, η έρευνα αφορά 61 άρθρα και τρία βιβλία. Τα άρθρα και τα βιβλία που εντοπίστηκαν μελετήθηκαν προσεκτικά και κρατήθηκαν λεπτομερείς σημειώσεις. Από τη θεματική ανάλυση των σημειώσεων, εντοπίστηκαν τα θέματα εκείνα που ήταν χρήσιμα για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.



## **Κεφάλαιο 3. Η μετάβαση από την οικογένεια στις εκπαιδευτικές δομές**

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται οι έρευνες που αφορούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης. Αυτό αφορά τον ρόλο της οικογένειας και των εκπαιδευτικών στην επιτυχή μετάβαση των παιδιών από το σπίτι και την οικογένεια στις προσχολικές δομές, στο νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό.

### **3.1 Η μετάβαση στον παιδικό σταθμό**

Οι παιδικοί σταθμοί (παιδιά 0-4 χρονών) αρχικά θεωρούνταν ένας χώρος δημιουργικής απασχόλησης και φύλαξης των παιδιών. Η δημιουργία τους ήταν απάντηση στις ανάγκες των γονέων, οι οποίοι εργάζονταν και δεν είχαν τη δυνατότητα να τα έχουν υπό τη διαρκή τους επίβλεψη. Έτσι, τα εμπιστεύονταν στους παιδικούς σταθμούς, όπου ήταν προστατευμένα και περνούσαν ψυχαγωγικά τον ελεύθερο χρόνο τους. Στη σύγχρονη κοινωνία η αντίληψη περί χώρων ομαδικής προστασίας παιδιών έχει τροποποιηθεί και πλέον οι παιδικοί σταθμοί αποτελούν χώρους κοινωνικοποίησης των παιδιών και ολόπλευρης ανάπτυξής τους (Slot, 2018).

Όταν τα παιδιά εισάγονται στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού, μπαίνουν σε ένα νέο περιβάλλον που είναι διαφορετικό από το οικογενειακό. Οι Rimm-Kaufman και Pianta (2000) σε έρευνα τους ασχολήθηκαν με το ζήτημα της μετάβασης από το σπίτι στον παιδικό σταθμό. Πραγματοποίησαν μια ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίων, που εξέτασε την άποψη μεγάλου, αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών (N = 3,595). Συμπέραναν ότι οι δραστικές αλλαγές κατά τη διάρκεια αυτής της μετάβασης την καθιστούν μια εποχή ευαίσθητη, που πολύ συχνά έχει συνέπειες στην μετέπειτα σχολική εκπαίδευση. Για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις προηγούμενες σχολικές τους εμπειρίες ή τις κοινωνικές και το οικονομικό υπόβαθρο, η πρώτη μέρα στον παιδικό σταθμό δημιουργεί μια απότομη στροφή στις καθημερινές εμπειρίες. Με την είσοδό τους στο σχολείο γνωρίζουν νέα άτομα, συμμετέχουν σε άγνωστες δραστηριότητες και αντιμετωπίζουν διαφορετικές συμπεριφορές άλλων παιδιών (Rimm-Kaufman & Pianta 2000; Mashburn et al., 2018).

### **3.2 Η μετάβαση στο νηπιαγωγείο**

Η μετάβαση από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο (4-6 χρόνων) είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί τα παιδιά βιώνουν πολλές σημαντικές αλλαγές ταυτόχρονα. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά τις περισσότερες φορές έρχονται αντιμέτωπα με αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, με μεγαλύτερες προσδοκίες και τον περισσότερο χρόνο να αφιερώνεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (RimmKaufman & Pianta, 2000). Επιπλέον, οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις παίζουν σημαντικό ρόλο, διότι είναι διαφορετικές από τα προηγούμενα πλαίσια. Αυτό συμβαίνει, διότι η φύση των αλληλεπιδράσεων με τους ενήλικες αλλάζει καθώς οι σχέσεις δασκάλου-παιδιού είναι αρκετά διαφορετικές (λόγω των κανόνων που διέπουν την τάξη) με τις σχέσεις στα προηγούμενα περιβάλλοντα που έχουν βιώσει. Αυτές οι αλλαγές συχνά έχουν ως συνέπεια την δημιουργία νέων προσδοκιών για τα παιδιά, όπως είναι η δυνατότητα να ακολουθήσουν να ενεργούν πιο ανεξάρτητα από ότι σε προηγούμενα πλαίσια (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι σημαντική έρευνα - εργασία στην Αμερική αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου πίστευαν ότι περίπου το 16% των μαθητών τους αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα προσαρμογής κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο (Rimm-Kaufman et al., 2000) και το 33% των μαθητών αντιμετώπισε περισσότερες μικρές προκλήσεις, όπως η επιθετική συμπεριφορά. Πρόσφατη έρευνα ανάλυση δεδομένων από δυο νηπιαγωγεία, που περιλαμβάνουν στοιχεία από έρευνες γονέων, δασκάλων και διευθυντών σχολείων μαζί με άμεσες αξιολογήσεις παιδιών, αποκαλύπτει ότι οι γνωστικές απαιτήσεις του νηπιαγωγείου έχουν αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες (Bassok et al., 2016).

### **3.3 Σχέσεις και κλίμα στις εκπαιδευτικές δομές**

Τις τελευταίες δεκαετίες, η πρόσβαση στην προσχολική ηλικία έχει επεκταθεί και υπάρχει δυνατότητα να παρέχουν την ευκαιρία στα παιδιά να βιώσουν περισσότερες πρακτικές διευκόλυνσης της μετάβασης, όπως αυτές που περιγράφονται παρακάτω. Ωστόσο, η πρόσβαση σε μεταβατικές δραστηριότητες που συνδέουν περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγείου, όπως επίσκεψη σε μια τάξη νηπιαγωγείου την προηγούμενη άνοιξη πριν την εγγραφή, απαιτούν επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των δομών και αυτό μπορεί να είναι δύσκολο να εφαρμοστεί. Τα παιδιά, στις σύγχρονες κοινωνίες, πηγαίνουν όλο

και περισσότερο σε προσχολικές δομές και υπάρχει υποστήριξη από τις αρμόδιες σχολικές περιφέρειες και μη κερδοσκοπικά προγράμματα (Zulfiqar et al., 2018), γεγονός που επιτάσσει ακόμα περισσότερο την ανάγκη για οργανωμένες μεταβατικές δραστηριότητες οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά και τις οικογένειες στη νέα τους προσαρμογή.

Σχετική έρευνα των La Paro et al. (2000), οι οποίοι μελέτησαν δείγμα 3.595 νηπιαγωγών δημόσιων σχολείων και επιπλέον 176 νηπιαγωγών ιδιωτικών σχολείων στην Αμερική συνέλλεξαν πολύ χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις πρακτικές των δασκάλων που σχετίζονται με τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη. Βρέθηκε πως για πολλά παιδιά, το νηπιαγωγείο που φοιτούν μπορεί να μην είναι στην λεκάνη απορροής της περιφέρειας που τελικά θα παρευρεθούν. Έτσι, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι μελέτες για τις πρακτικές μετάβασης συχνά αναφέρουν ότι πρακτικές που περιλαμβάνουν συντονισμό μεταξύ των νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, όπως η επίσκεψη σε κοινοτικά νηπιαγωγεία ή ο συντονισμός του προγράμματος σπουδών στα δύο περιβάλλοντα, είναι μεταξύ αυτών που εφαρμόζονται λιγότερο συχνά (La Paro et al., 2000).

Για τους παραπάνω λόγους απαιτούνται προγράμματα – μοντέλα για την ομαλή μετάβαση των παιδιών και την καλλιέργεια θετικού κλίματος στις εκπαιδευτικές δομές. Για παράδειγμα, οι Cook et al. (2019) εφάρμοσαν το «Pre-Kindergarten to Third Grade» στη μετάβαση στο νηπιαγωγείο. Στο μοντέλο τους, το οποίο βελτιώθηκε με βάση τα δεδομένα που συλλέγονται στο πρόγραμμα Head Start, υπάρχουν τρεις συγκεκριμένες πρακτικές συντονισμού: α) μεταφορά γνώσης, β) ευθυγράμμιση πληροφοριών και γ) σύνδεση οικογενειών. Με τη σειρά τους, καθεμία από αυτές τις πρακτικές υποτίθεται ότι θα βελτιώσει τις εμπειρίες των παιδιών στην προσχολική ηλικία, στο δημοτικό σχολείο και στο σπίτι, και τελικά, να βελτιώσει τις εμπειρίες των παιδιών κατά την μετάβαση στο νηπιαγωγείο, ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα σχολικής αποτυχίας. Η μεταφορά γνώσης επικεντρώνεται στις πληροφορίες που παρέχονται από τα νηπιαγωγεία στα δημοτικά σχολεία. Το γεγονός αυτό πολλές φορές εστιάζει στα δυνατά σημεία και τις προκλήσεις μεμονωμένων παιδιών.

Η δεύτερη πρακτική, η ευθυγράμμιση, εστιάζει στις πληροφορίες που μοιράζονται τα δημοτικά σχολεία με τους παρόχους προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτές οι πληροφορίες αφορούν συχνά το περιεχόμενο του νηπιαγωγείου, συμπεριλαμβανομένων προγραμμάτων σπουδών και αξιολογήσεων, και μπορεί να επιτρέψει στα νηπιαγωγεία να αναπτύξουν πρακτικές που θα προετοιμάσουν τους μαθητές για τις εμπειρίες μετάβασης.

Η έρευνα των Ahtola et al. (2011) έδειξε ότι η παροχή πληροφοριών για μεμονωμένους μαθητές στα δημοτικά σχολεία (μεταφορά γνώσης) και η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων για θέματα προγραμμάτων σπουδών (ευθυγράμμιση) προέβλεψαν θετικά την μετάβαση των παιδιών από την προσχολική ηλικία στο δημοτικό, υπογραμμίζοντας τη σημασία αυτών των πρακτικών (Ahtola et al., 2011). Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Cook & Coley (2017), η οποία υπογράμμισε ότι η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των δυο σχολικών μονάδων (δηλαδή των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων) επηρεάζει θετικά την κοινωνική προσαρμογή και συνεπώς την ομαλή μετάβαση στην αρχή του δημοτικού. Η ομαλή μετάβαση με τη σειρά της βρέθηκε από την ίδια έρευνα ότι οδηγεί σε μακροχρόνια πλεονεκτήματα στους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς τομείς (Cook & Coley, 2017).

Εν τέλει, η τρίτη πρακτική, η σύνδεση των οικογενειών, επικεντρώνεται στη χρήση ρυθμίσεων για την παροχή γέφυρας μεταξύ οικογενειών και των νηπιαγωγείων. Αυτή η πρακτική μπορεί να περιλαμβάνει παραδοσιακές προσπάθειες, όπως η διεξαγωγή συνεδρίων προσανατολισμού σχετικά με τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο την περίοδο της Άνοιξης, και φαίνεται να μειώνουν το οικογενειακό άγχος για τη μετάβαση. Όπως αναφέρουν οι Kauerz και Coffman (2013), αυτές οι προσπάθειες απαιτούν δέσμευση από τους δασκάλους του σχολείου και διαχειριστές με πολλαπλούς τομείς προσχολικής ηλικίας και απαιτούν σημαντική επένδυση χρόνου, η οποία μπορεί να είναι προκλητική για το σχολικό προσωπικό δεδομένων των άλλων εργασιακών τους υποχρεώσεων. Για παράδειγμα, μπορεί να χρειαστούν αρκετές συνεδρίες για να μοιραστεί η σχολική περιφέρεια δεδομένα ευθυγράμμισης με όλες τις ομάδες προσχολικής ηλικίας που χρειάζεται, προκειμένου να είναι αρκετά βαθιά και ακριβή ώστε να είναι αποτελεσματικά στα προσχολικά νηπιαγωγεία. Ωστόσο, η γνώση αυτών των εμποδίων για την επικοινωνία και τη συνεργασία γύρω από αυτές τις ανησυχίες μπορεί να τους βοηθήσει καλύτερα στο μέλλον.

### **3.4 Ο ρόλος της οικογένειας στις μεταβάσεις**

Οι οικογένειες γνωρίζουν επίσης τη σημασία της συμμετοχής στη διαδικασία μετάβασης του παιδιού τους στην προσχολική μονάδα. Η πλειοψηφία των γονέων θέλει να μοιραστεί τα καθήκοντα της προετοιμασίας του παιδιού τους για το νηπιαγωγείο. Οι περισσότερες από τις οικογένειες είναι πρόθυμες να εργαστούν με τα παιδιά τους στο σπίτι για να το πετύχουν αυτό (McIntyre et al., 2007). Οι οικογένειες έχουν γενικά μεγάλες προσδοκίες

από τα παιδιά τους και προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί τους να προετοιμαστεί για το νηπιαγωγείο, προσφέροντας όσο το δυνατόν περισσότερη υποστήριξη στο σπίτι (La Paro et al. 2003; Wildenger & McIntyre, 2011). Όταν παρέχονται ευκαιρίες, τα σχολεία αναφέρουν ότι η πλειοψηφία των οικογενειών τους συμμετέχει και οι οικογένειες, με τη σειρά τους, αναφέρουν ότι οι δραστηριότητες είναι πραγματικά χρήσιμες για να προετοιμαστεί το παιδί τους για το νηπιαγωγείο (La Paro et al., 2003; Walsh et al., 2018).

Μελέτη που αφορά τη συμμετοχή των γονέων σε ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει τους γονείς κατά τη μετάβαση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο έλαβε χώρα στην Αυστραλία με την χρήση του ερευνητικού εργαλείου των ερωτηματολογίων με συμμετέχοντες 576 γονείς. Βρέθηκε ότι η θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των γονέων στην υποστήριξη του παιδιού τους και στη συμμετοχή τους στο σχολείο κατά το πρώτο έτος του δημοτικού (Giallo et al., 2010). Λόγω της σημασίας της συμμετοχής της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης στο νηπιαγωγείο, πολλά σχολεία και επαγγελματίες έχουν κάνει σκόπιμες προσπάθειες για να αυξήσουν τη συμμετοχή της οικογένειας σε όλη τη διαδικασία μετάβασης στο νηπιαγωγείο, εφαρμόζοντας ποικίλες δραστηριότητες, όπως η οργάνωση ανοικτών μερών προσανατολισμού (open days) και η αποστολή επιστολών καλωσορίσματος (LoCasale-Crouch et al., 2008).

Παρόλες τις θετικές αυτές προσπάθειες, οι οικογένειες συνεχίζουν να υποδεικνύουν την ανάγκη για βελτιώσεις όσον αφορά τον αριθμό και τους τύπους ευκαιριών για τη συμμετοχή στη μετάβαση, που παρέχονται. Για παράδειγμα, σε μελέτη του ο Nelson (2004) τόνισε πως η πλειοψηφία των σχολείων δεν παρέχουν ένα ολοκληρωμένο σχέδιο μετάβασης, το οποίο να επικεντρώνεται στη διευκόλυνση της ενεργού ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ σχολείων και οικογενειών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε δύο χρόνια αργότερα στην Ελλάδα από την έρευνα των Μπαγάκης et al. (2006) αλλά είναι αναγκαίο να υπάρξουν και άλλες πιο πρόσφατες έρευνες. Η πλειοψηφία των οικογενειών με παιδί που μπαίνει στο νηπιαγωγείο ανέφερε ότι ήθελε περισσότερες πληροφορίες για το νηπιαγωγείο, συμπεριλαμβανομένων πληροφοριών για δραστηριότητες που είναι διαθέσιμες για τα παιδιά τους, τις προσδοκίες που έχουν οι νηπιαγωγοί και συγκεκριμένες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο σπίτι για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους (Dockett & Perry, 2007; McIntyre et al., 2007; Wildenger & McIntyre 2011). Μερικές μελέτες έχουν δείξει πως οι πιο συχνά εφαρμοσμένες πρακτικές για τη συμμετοχή των οικογε-

νειών είναι λιγότερο εξατομικευμένες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η αποστολή γενικών επιστολών σε παιδιά και σε γονείς πριν ή μετά την έναρξη του σχολείου, η διοργάνωση «ανοιχτής αυλής» μετά την έναρξη της σχολικής περιόδου (La Paro et al., 2003; Walsh et al., 2018).

Στον αντίποδα, χρονοβόρες πρακτικές και πρακτικές που απαιτούν πιο εξατομικευμένες αλληλεπιδράσεις (όπως είναι για παράδειγμα οι επισκέψεις στο σπίτι, οι ατομικές τηλεφωνικές κλήσεις) δεν εφαρμόζονται τόσο συχνά από δασκάλους και τα σχολεία (La Paro et al., 2000; Rathbun & Hausken, 2001; Schulting et al., 2005). Επιπλέον, η εφαρμογή των δραστηριοτήτων μετάβασης στο νηπιαγωγείο που μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους επηρεάζεται από διάφορους δημογραφικούς παράγοντες, όπως το μέγεθος και την συνολική οικονομική κατάσταση των σχολικών περιοχών. Για παράδειγμα, τα παιδιά και οι οικογένειες σε περιφέρειες με υψηλότερα ποσοστά φτώχειας είχαν λιγότερες ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες προετοιμασίας για τη μετάβαση. Αυτό αποτελεί πηγή ανησυχίας δεδομένου ότι οι δραστηριότητες που εμπλέκουν οικογένειες στη διαδικασία μετάβασης έχει βρεθεί ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για παιδιά με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο (LoCasale-Crouch et al., 2008; Schulting et al., 2005).

Με βάση όλα τα παραπάνω ο ρόλος της οικογένειας στις μεταβάσεις, που είναι και ο στόχος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, είναι καθοριστικός. Η αναγκαιότητα της συμμετοχής της οικογένειας για την αποτελεσματική μετάβαση και προσαρμογή των παιδιών είναι ευρέως κατανοητή και έχουν εισαχθεί διαφορετικά προγράμματα για τη βελτίωση της συμμετοχής της οικογένειας στη διαδικασία μετάβασης. Ωστόσο, τα εμπειρικά στοιχεία που τεκμηριώνουν τον αντίκτυπο της οικογενειακής συμμετοχής στη μετάβαση στο νηπιαγωγείο είναι ακόμη περιορισμένα (Walsh et al., 2018; Wildenger & McIntyre, 2011;).

### **3.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις μεταβάσεις**

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναγνωρίζει έναν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της σχολικής προσαρμογής των μαθητών στην ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή (Longobardi et al., 2016, 2018). Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών παρέχοντας θετικά μοντέλα σχέσεων που χαρακτηρίζονται από διαθεσιμότητα, ανταπόκριση και αναγνώριση

των αναγκών του ανηλίκου (Pianta, 1999). Η βιβλιογραφία τονίζει ότι μια θετική ποιότητα σχέσης δασκάλου-μαθητή, που χαρακτηρίζεται από χαμηλή σύγκρουση, προάγει την αντίληψη της υποστήριξης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και τη μείωση των αρνητικών εμπειριών τους (Longobardi et al., 2019).

Γενικά, οι ισχυρές σχέσεις δασκάλου-μαθητή τείνουν να ενθαρρύνουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, μια ισχυρότερη αίσθηση της κοινότητας και ένα πνεύμα συνεργασίας και ανταλλαγής. Ως εκ τούτου, είναι πιθανό ότι οι σχεσιακές εμπειρίες των μαθητών με τους δασκάλους τους εσωτερικεύονται και προτείνονται ξανά στην ομάδα της τάξης (Wentzel, 2002). Τα εμπειρικά δεδομένα έχουν αναδείξει το γεγονός ότι τα παιδιά που δημιουργούν υποστηρικτικές σχέσεις, χωρίς συγκρούσεις, με τους δασκάλους τους, είναι πιο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και παρουσιάζουν πιο θετικές σχέσεις με την ομάδα της τάξης (Prino et al., 2016). Έτσι, τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενταχθούν στην σχολική κοινότητα (ειδικά όταν είναι σε πολύ μικρή ηλικία), να νιώσουν πως είναι μέλος της ομάδας και να επιτευχθούν στόχοι της ομαλής μετάβασης, όπως η αποφυγή σχολικών αποτυχιών.

Η σύγκρουση στη σχέση με τον δάσκαλο τείνει να σχετίζεται θετικά με τη μείωση των προκοινωνικών συμπεριφορών και την αύξηση της επιθετικότητας προς τους συνομηλίκους (προβλήματα συμπεριφοράς). Σχέσεις γεμάτες συγκρούσεις με τους δασκάλους μπορεί να αυξήσουν τον κίνδυνο εμπλοκής στον εκφοβισμό, τόσο ως θύτης όσο και ως θύμα. Επιπλέον, τα παιδιά με υψηλό επίπεδο εξάρτησης από την οικογένεια παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές, άγχος και δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Longobardi et al., 2016).

Μια στενή σχέση με έναν ενήλικα που δεν ανήκει στην οικογένεια μπορεί να αποτελέσει πηγή για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών, βοηθώντας τα να καλλιεργήσουν θετικές πεποιθήσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους και να ενισχύσουν προσαρμοστικές κοινωνικές ικανότητες (Pianta, 1999). Επιπλέον, μια θετική σχέση με τον δάσκαλο διαμορφώνει το περιβάλλον για τον μαθητή, ο οποίος μπορεί να λάβει υποστήριξη για να επιτύχει υψηλότερους ακαδημαϊκούς στόχους (Hamre & Pianta, 2001).

Μια ποιοτική σχέση με τους δασκάλους μπορεί να επηρεάσει θετικά την αναπτυξιακή τροχιά των μαθητών, ενισχύοντας τη βελτιωμένη σχολική προσαρμογή όσον αφορά τις μαθησιακές διαδικασίες και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Αυτό είναι σημαντικό, ειδικά σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές εμφανίζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές

δυσκολίες, οι οποίες βλάπτουν τόσο τη μάθηση όσο και τις διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη. Και οι μαθητές με προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης παρουσιάζουν σχέση χαμηλότερης ποιότητας με τους δασκάλους τους (Murray & Murray, 2004; Walker & Graham, 2019).

Οι μαθητές με εξωτερικευτικά συμπτώματα, όπως η παρορμητικότητα, η επιθετικότητα και η αντιθετική συμπεριφορά, τείνουν να είναι λιγότερο κοντά με τους δασκάλους (Murray & Murray, 2004). Συχνά οι σχέσεις τους χαρακτηρίζεται από σύγκρουση (Longobardi et al., 2016). Τείνουν να είναι πιο διασπαστικοί στη σχέση με τους δασκάλους τους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με συμπτώματα εσωτερίκευσης.

Αντίθετα, τα παιδιά με εσωτερικευτικά συμπτώματα (για παράδειγμα άγχος και κατάθλιψη, τείνουν να είναι πιο απομακρυσμένα από τους δασκάλους τους (Zee & Roorda, 2018). Στην εφηβεία, το να είσαι περισσότερο συνδεδεμένος με τους δασκάλους φαίνεται να μειώνει τη συμμετοχή σε επικίνδυνες συμπεριφορές και μια θετική σχέση δασκάλου-μαθητή προάγει τις κοινωνικές συμπεριφορές και την ευθύνη, ενώ αυξάνει την ψυχολογική ευεξία.

Συμπερασματικά, η σχέση δασκάλου-μαθητή δίνει στα παιδιά την ενθάρρυνση που χρειάζονται για να αναπτύξουν τις ικανότητες που θα χρειαστούν για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις. Από εξελικτικής σκοπιάς, είναι θεμιτό να πιστεύουμε ότι η σχέση δασκάλου-μαθητή παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική περίοδο και κατά τα πρώτα χρόνια του σχολείου (Hamre & Pianta, 2001).

Για παράδειγμα, οι Silver et al. (2005) τόνισαν ότι τα παιδιά που περνούσαν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό εμφάνισαν μείωση στα εξωτερικευτικά συμπτώματα στο δημοτικό σχολείο σε περιπτώσεις που είχαν στενότερη σχέση με τους δασκάλους τους (και ειδικά σε παιδιά με υψηλότερα επίπεδα συμπτωμάτων εσωτερίκευσης). Οι O'Connor et al. (2011) τόνισαν ότι, κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή υψηλής ποιότητας προέβλεπαν λιγότερα εξωτερικευτικά συμπτώματα και μείωσαν τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις (όπως ψυχολογικά ζητήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.α.) της εσωτερίκευσης των συμπτωμάτων.



### **3.6 Ο ρόλος των σχολικών συμβουλίων & των διευθυντών**

Τα σχολικά συμβούλια, δημόσια και ιδιωτικά, μοιράζονται κοινή ευθύνη για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της οργάνωσης της εκάστοτε δομής. Τα ενδεικτικά καθήκοντα τόσο των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών σχολικών επιτροπών περιλαμβάνουν την καθιέρωση ενός οράματος / αποστολής, τον καθορισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών του σχολείου, την διατήρηση της λογοδοσίας για επίδοση των μαθητών, τον διορισμό του Διευθυντή του Σχολείου και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των Πολιτικών αποφάσεων του Διοικητικού Συμβουλίου (Hopkins, et al., 2007). Πολλές από τις πρακτικές που αναφέρθηκαν μπορούν να υλοποιηθούν πολύ πιο εύκολα με την συμβολή των διευθυντών και των σχολικών συμβουλίων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η οργάνωση εκδηλώσεων γνωριμίας με το σχολείο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (είτε για το νηπιαγωγείο, είτε για το δημοτικό). Επιπλέον, η συμβολή τους για την ενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων είναι καθοριστική.

Έτσι, όλα τα παραπάνω απαντούν στο πρώτο ερώτημα που αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της μετάβασης. Αν και η σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να χρησιμεύσει ως προστατευτικό κάλυμμα έναντι των ψυχολογικών συμπτωμάτων, η βιβλιογραφία για τις σχολικές μεταβάσεις έχει την τάση να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα ως ένδειξη σχολικής προσαρμογής παρά στις ψυχολογικές πτυχές της αλλαγής. Τα στοιχεία της συναισθηματικής συμπεριφοράς και η επιθυμία και η δέσμευση για μάθηση, ωστόσο, είναι δύο πτυχές που συνδέονται και έχουν αντίκτυπο η μία στην άλλη (Longobardi et al., 2019). Επιπλέον, η πλειονότητα των διαθέσιμων μελετών, από ό,τι γνωρίζουμε, έχει επικεντρωθεί κυρίως σε έναν τύπο μετάβασης, και αυτό αποτελεί περιορισμό γιατί μειώνει την πιθανότητα να θεωρηθεί η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή ως προστατευτικού παράγοντα σε σχέση με τα ψυχολογικά συμπτώματα που σχετίζονται με τις σχολικές μεταβάσεις στις διάφορες φάσεις ανάπτυξης.

## **Κεφάλαιο 4. Προτάσεις και πρακτικές για ομαλή μετάβαση**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αυτής της εργασίας ήταν η μελέτη των κατάλληλων πρακτικών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στις σχολικές δομές. Στην πρώτη υποενότητα αναλύονται οι προτάσεις και τα μοντέλα για την μετάβαση από το παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο, ενώ στην δεύτερη από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

### **4.1 Από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο**

Η ανασκόπηση των ερευνών σε αυτή την εργασία αποκάλυψε ότι οι περισσότερες μελέτες για τις πρακτικές μετάβασης έχουν επικεντρωθεί σε αυτές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί – εκπαιδευτικοί – φροντιστές. Για παράδειγμα, εθνικά στοιχεία των Η.Π.Α. έχουν δείξει ότι το νηπιαγωγείο και οι δάσκαλοι λαμβάνουν μέτρα για να προσεγγίσουν και τους γονείς και τα παιδιά πριν και μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Cook & Coley, 2017).

Τα προσχολικά κέντρα για παιδιά 0-4 χρόνων έχουν εφαρμόσει ποικίλες πρακτικές για τη βελτίωση της μετάβασης των παιδιών, πολλές από τις οποίες είναι βασισμένες στο οικολογικό μοντέλο των Rimm-Kaufman και Pianta (2000). Το οικολογικό μοντέλο έχει ως επίκεντρο τις καλές σχέσεις για τη διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι σχέσεις με θετικό αντίκτυπο, ιδιαίτερα αυτές μεταξύ των παιδιών, των δασκάλων τους, και των γονιών τους, είναι ζωτικής σημασίας για τη διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών σε όλες τις βαθμίδες. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που ένα παιδί έχει θετική αλληλεπίδραση με έναν νέο δάσκαλο, είναι πιο πιθανό να αισθάνεται μεγαλύτερη υποστήριξη όταν έρχεται αντιμέτωπο με νέες προσδοκίες κατά την διάρκεια της μετάβασης.

Μεγάλη έρευνα του 2008 αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εφήρμοσαν μια σειρά από πρακτικές που σχετίζονται με τη μετάβαση στα προσχολικά κέντρα (LoCasale-Crouch et al., 2008). Αυτή η μελέτη περιγράφει τη χρήση των πρακτικών μετάβασης στο νηπιαγωγείο από τους δασκάλους πριν από το νηπιαγωγείο και εξέτασε τον βαθμό στον οποίο αυτές οι πρακτικές συνδέθηκαν με τις κρίσεις των νηπιαγωγών για τις κοινωνικές, αυτορυθμιστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο. Συμμετείχαν 722 παιδιά από 214 τάξεις παιδικού σταθμού. Βρέθηκε πως η πιο συχνή πρακτική ήταν η κοινή χρήση αρχείων με νηπιαγωγούς (79%), άλλες δραστηριότητες όπως

μία επίσκεψη σε μια τάξη νηπιαγωγείου (74%) ή παρακολούθηση προγράμματος προσανατολισμού για γονείς παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας (65%).

Πιο πρόσφατη έρευνα στο Head Start έχει βρει περισσότερες συνεργατικές δραστηριότητες μετάβασης (Cook & Coley, 2017). Το ομοσπονδιακό αυτό πρόγραμμα στις ΗΠΑ είναι ένα εθνικό σχολικό πρόγραμμα ετοιμότητας για παιδιά χαμηλού εισοδήματος και οικογένειες με μακρά ιστορία, της εστίασης στις ανάγκες των παιδιών καθώς εισέρχονται και εξέρχονται από το πρόγραμμα. Το πρόγραμμα αυτό είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για να παρέχει υποστήριξη κατά τη διάρκεια της μετάβασης σε σχολικές δομές λόγω της μακράς ιστορίας του, της διοίκησης σε επίπεδο προγράμματος και της συνεχής δέσμευσής του για τη συμμετοχή των οικογενειών. Γεγονός είναι πως περαιτέρω έρευνα απαιτείται για πρακτικές που εφαρμόστηκαν κατά την πρώιμη παιδική ηλικία πέρα από το Head Start (Cook & Coley, 2017).

Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες πρακτικές, οι οποίες είναι έμμεσες, όπως η αποστολή επιστολών στο σπίτι σε γονείς και παιδιά μπορεί να μην διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσεων. Λιγότερο από το 5% των εκπαιδευτών έκανε επισκέψεις σε οικογένειες και μόνο το 54% μίλησε με τους γονείς πριν από την έναρξη του σχολικού έτους, υποδεικνύοντας ότι οι πιο άμεσες τεχνικές οικοδόμησης σχέσεων ήταν σημαντικά λιγότερο τυπικές (La Paro et al., 2000). Η πρόσφατη μελέτη των Cook and Coley (2017) ανακάλυψε επίσης ότι οι πιο συχνές στρατηγικές μετάβασης που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν την αποστολή επιστολών στο σπίτι και τους προσανατολισμούς των γονέων, που εμπίπτουν και οι δύο σε αυτήν τη γενικευμένη προσέγγιση προς τους γονείς.

Δεδομένων των συνεχιζόμενων και αυξανόμενων εμπειρικών αποδείξεων ότι αυτές οι μεταβατικές πρακτικές σχετίζονται ευνοϊκά με την πρόοδο των παιδιών στο νηπιαγωγείο, η έλλειψη πρόσθετων μεταβατικών δραστηριοτήτων είναι απροσδόκητη. Για παράδειγμα, οι Cook και Coley (2017) βρήκαν ότι οι γονικοί προσανατολισμοί συνδέθηκαν με μεγαλύτερα κέρδη στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, ίσως επειδή οι προσανατολισμοί παρείχαν έναν τρόπο επικοινωνίας για τις ακαδημαϊκές προσδοκίες του σχολικού πλαισίου (Cook & Coley, 2017).

Πρόσφατη εργασία των Little et al. (2016) εξέτασε αν οι πρακτικές του νηπιαγωγείου έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου χρησιμοποιώντας τα δεδομένα από τη μακροχρόνια έρευνα «Early Childhood Longitudinal Study» του 1998 και τις αντίστοιχες

του 2010, «Kindergarten Cohort studies». Τα δεδομένα αυτά παρέχουν αντιπροσωπευτικά δεδομένα για παιδιά που ξεκινούν στο νηπιαγωγείο στην Αμερική. Συλλέχτηκε πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τα νηπιαγωγεία, μέσω ερωτηματολογίων γονέων, δασκάλων και διευθυντών σχολείων, καθώς και με ατομικές αξιολογήσεις παιδιών. Συνολικά, τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι τα σχολεία που προσφέρουν και χρησιμοποιούν πρακτικές μετάβασης σε προσχολικά κέντρα αυξήθηκαν με την πάροδο του χρόνου, αλλά ελάχιστα. Επιπλέον, ορισμένες πρακτικές, όπως η επίσκεψη παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας σε τάξεις του νηπιαγωγείου, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχουν μειωθεί με την πάροδο του χρόνου.

Ομοίως, δεδομένα από την μελέτη Early Childhood Longitudinal Study — Kindergarten Cohort studies στην έρευνα των Schulting et al. (2005) έδειξαν ότι οι πρακτικές μετάβασης συνδέθηκαν με ακαδημαϊκά επιτεύγματα εν μέρει μέσω της αύξησης της συμμετοχής από τους γονείς σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Schulting et al., 2005). Συγκεκριμένα, τα παιδιά που βρίσκονταν σε τάξεις προνηπίου με περισσότερες μεταβατικές δραστηριότητες αξιολογήθηκαν από τους νηπιαγωγούς τους ως πιο ικανά κοινωνικά (LoCasale-Crouch et al., 2008).

Οι Rimm-Kaufman και Pianta (2000) δίνουν μια χρήσιμη περιγραφή για τις αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης που ξεκινούν από τους δασκάλους ως εκείνες που περιλαμβάνουν την προληπτική προσέγγιση των οικογενειών και των άλλων δασκάλων σε συχνά χρονικά διαστήματα πριν από τη πραγματική φυσική μετακίνηση σε μια νέα τάξη. Πράγματι, η χρήση των πρακτικών μετάβασης θα είναι πιο αποτελεσματικές όταν στοχεύουν στην ενίσχυση των δεσμών ανάμεσα σε ανθρώπους και περιβάλλοντα κατά την σχολική εκπαίδευση. Αυτές οι συνδέσεις λειτουργούν καλύτερα όταν λαμβάνουν τη μορφή συστημικών πρωτοβουλιών, όπως προγράμματα σπουδών και αξιολογήσεις μεταξύ των πλαισίων της πρώιμης παιδικής ηλικίας και του δημοτικού σχολείου (δηλαδή, ευθυγράμμιση), καθώς και όταν λαμβάνουν τη μορφή πραγματικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να βοηθήσουν τους μαθητές στη μετάβαση μεταξύ των δύο ρυθμίσεις (δηλαδή, πρακτικές μετάβασης). Αυτοί οι δεσμοί μπορούν να δημιουργηθούν με διαφορετικούς τρόπους, όπως η περιοχή πρωτοβουλιών και οι ομοσπονδιακές πολιτικές μετάβασης που προσπαθούν να ρυθμίσουν την ανάπτυξη των συνδέσεων σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Προβλήματα με τις τρέχουσες πρακτικές μετάβασης στα προσχολικά κέντρα παρατηρούνται από το 2000 με την ραγδαία επέκταση των δημόσιων υπηρεσιών νηπιαγωγείου για μικρά παιδιά, που στοχεύουν κυρίως σε παιδιά 3 και 4 ετών από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές ομάδες. Με αυτήν την επέκταση, η φοίτηση στο σχολείο στην ηλικία των 4 ετών έχει αυξηθεί από το 17% (1965) σε 65% το 2007 (National Center for Education Statistics, 2009). Ακόμα, τα μη προνομιούχα παιδιά συνεχίζουν να ξεκινούν το σχολείο αργότερα από τους πλουσιότερους συνομηλίκους τους (National Center for Education Statistics, 2009). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η υπόσχεση της ολοκληρωμένης πρώιμης εκπαίδευσης για την υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης των μικρών παιδιών δεν έχει υλοποιηθεί πλήρως. Τα συστήματα εξακολουθούν να μην είναι σταθερά συνδεδεμένα και ευθυγραμμισμένα με τρόπο που να υποστηρίζει καλύτερα την ανάπτυξη του παιδιού, κάτι που είναι μια εξήγηση για αυτό. Έτσι, παρόλο που τα περισσότερα παιδιά πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο και αποκτούν εμπειρίες δεχόμενα ερεθίσματα, τα διαφορετικά ζητήματα του συστήματος και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις δεν τα βοηθούν σίγουρα να ξεκινήσουν το νηπιαγωγείο καλύτερα προετοιμασμένα (Purtell et al., 2020).

#### **4.2 Από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό**

Οι γονείς που επικοινωνούν αποτελεσματικά με τον δάσκαλο του παιδιού τους μπορεί να είναι πιο εύκολο να βοηθήσουν το παιδί να προσαρμοστεί σε νέες καταστάσεις. Λόγω της σημασίας αυτών των συνδέσεων, πολλές στρατηγικές μετάβασης επικεντρώνονται στην ανατροφή τους μόλις τα παιδιά αρχίσουν να πηγαίνουν στο νέο σχολείο. Ως τρόπος διευκόλυνσης των θετικών μεταβάσεων προσχολικής ηλικίας τα προγράμματα εμπλέκονται σε πρακτικές μετάβασης για να βοηθήσουν στην προετοιμασία των παιδιών στο νηπιαγωγείο προτού εισέλθουν στο δημοτικό σχολείο. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικοί στη διαδικασία συμμετοχής των γονέων στη μετάβαση στο νηπιαγωγείο, καθώς οι γονείς έχουν ιστορικά αναφέρει μεγαλύτερη εγγύτητα και επικοινωνία με τους δασκάλους προσχολικής ηλικίας σε σύγκριση με τους δασκάλους του δημοτικού (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; 2005).

Πολύ συχνά, οι αυξήσεις του χρόνου ενασχόλησης με ολόκληρη την ομάδα και οι μειώσεις του χρόνου παιχνιδιού ελεύθερης επιλογής, μεταφράζονται σε λιγότερο εξατομικευμένη προσοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών - δασκάλων προς τα παιδιά. Α-

κόμα κι αν αυτές οι αλλαγές είναι αναπτυξιακά κατάλληλες με βάση το παιδί που μεγαλώνει, η αλλαγή στην εμπειρία απαιτεί ένα νέο σύνολο δεξιοτήτων. Αυτό είναι ένα άλλο μέρος όπου η αποτελεσματική μετάβαση και ο σχεδιασμός ευθυγράμμισης μπορεί να είναι καθοριστικός για την εξασφάλιση της συνέπειας που υποστηρίζει τις ανάγκες των παιδιών στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής τους (Purtell et al., 2020).

Πρόσθετες ελπιδοφόρες πρακτικές και προτάσεις που έχουν στόχο τη στήριξη μιας θετικής μετάβασης, περιλαμβάνουν τρία σκέλη σύμφωνα με βιβλιογραφική μελέτη των Hirst et al., (2011). Η πρώτη ενότητα εξετάζει πώς να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους γονείς και τους φροντιστές βοηθώντας τα παιδιά τους να προσαρμοστούν στις ψυχολογικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές συνιστώσες του νέου σχολικού περιβάλλοντος κατανοώντας και υποστηρίζοντας τα συναισθήματα, τις ανησυχίες και τις ερωτήσεις τους που σχετίζονται με τη μετάβαση στο σχολικό περιβάλλον. Προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά να προσανατολιστούν και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και στις πνευματικές, σωματικές και κοινωνικές προσδοκίες του νέου τους δασκάλου, το δεύτερο σκέλος περιλαμβάνει την παροχή του χρόνου και των ευκαιριών για κάποιο είδος ήπιας προσαρμογής. Η τελευταία ενότητα συζητά τη χρήση των «Προγραμμάτων φίλων» και των κοινωνικών σεναρίων, τα οποία είναι έγγραφα που απεικονίζουν γραφικά τη φύση και τις διαδικασίες που εμπλέκονται στη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Παραδείγματα περιλαμβάνουν εικόνες της προετοιμασίας των δασκάλων και της σχολικής ατμόσφαιρας (Hirst et al., 2011).

## Κεφάλαιο 5. Πρώιμη ανίχνευση δυσκολιών

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον τρόπο με τον οποίο η μετάβαση επηρεάζει την σχολική επιτυχία. Η ομαλή – επιτυχημένη μετάβαση από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει άμεση σχέση με την σχολική επιτυχία των παιδιών. Έτσι, πολύ συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να απορρέουν από δυσκολίες στις μεταβάσεις αυτές.

### 5.1 Ανίχνευση- Αξιολόγηση- Διάγνωση

Η Μαθησιακή Δυσκολία είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που ξεκινά από τη σχολική ηλικία (ηλικία των τεσσάρων ετών) αν και μπορεί να μην αναγνωρίζεται μέχρι την εφηβεία (Cortiella & Horowitz, 2014). Τις περισσότερες φορές υπάρχουν ζητήματα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως είναι η ανάγνωσης, η γραφή (για παράδειγμα η ορθογραφία) και η μαθηματική σκέψη. Οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται μια δια βίου πάθηση που συνοδεύεται από διαφορετικά επίπεδα προκλήσεων που είναι μοναδικές για κάθε άτομο. Με την έγκαιρη ανίχνευση αλλά και θεραπεία των ζητημάτων αυτών, μια τέτοια διαταραχή σε ένα άτομο μπορεί να ελαχιστοποιηθεί. Οι παρεχόμενες θεραπείες θα πρέπει να βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα και να επιλέγονται με βάση τις μαθησιακές ανάγκες του ατόμου (Howarth, 2010).

Ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος ορισμός, εάν και δεν υπάρχει κάποιος ολοκληρωμένος, γράφτηκε για πρώτη φορά το 1968 από την IDEA αναφέρει ότι η μαθησιακή δυσκολία είναι μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, προφορικά ή γραπτά, η οποία διαταραχή μπορεί να εκδηλωθεί στην ατελή ικανότητα να ακούει, να σκέφτεται, να μιλάει, να διαβάζει, να γράφει, να συλλαβίζει ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς. Περιλαμβάνονται σε αυτόν διάφορες καταστάσεις. Μερικές από αυτές είναι οι αντιληπτικές αναπηρίες, η δυσλεξία, οι εγκεφαλικές βλάβες και άλλα. Αντίθετα, δεν περιλαμβάνεται σε αυτόν μαθησιακά προβλήματα που αφορούν κυρίως μια οπτική, ακουστική, άλλη αναπηρία ή ακόμη και συναισθηματική, περιβαλλοντική ή πολιτιστική διαταραχή (Philips et al., 2020).

Οι χαρακτηριστικές ενδείξεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν: λιγότερη προσοχή στις οδηγίες που παρέχονται από τον δάσκαλο και την εργασία

που οδηγεί σε μειωμένη μαθησιακή δέσμευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσλειτουργική στάση, αρνητική συμπεριφορά, έλλειψη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, έλλειψη οργάνωσης και χαμηλή απόδοση (Philips et al., 2020).

Οι μαθησιακές δυσκολίες σε ορισμένους μαθητές διαγιγνώσκονται ακόμη και την περίοδο του νηπιαγωγείου. Αυτό συμβαίνει, όταν ένας γονέας ή ένας δάσκαλος παρατηρεί ότι τα παιδιά προβλήματα, όπως να μην μπορούν να ακολουθήσουν τις οδηγίες για ένα παιχνίδι ή να παλεύει να κάνει τη δουλειά που αυτός ή αυτή θα πρέπει να μπορεί να κάνει πιο εύκολα. Όμως κάποιοι μαθητές αναπτύσσουν εξελιγμένους τρόπους κάλυψης των μαθησιακών τους προβλημάτων, έτσι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανιστούν μέχρι την εφηβεία όπου οι σχολικές εργασίες - και η ζωή - γίνονται πιο περίπλοκες και γίνεται δύσκολο να διορθωθεί (Philips et al., 2020).

Η διάγνωση είναι μια σημαντική διαδικασία που επιτρέπει τον εντοπισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο απώτερος στόχος της έγκαιρης αναγνώρισης είναι η παροχή κατάλληλης θεραπείας και υποστήριξης που απαιτείται για την επιτυχία επίτευξης λειτουργιών εντός και εκτός σχολείου. Ενώ όπως αναφέρθηκε τα πρώτα σημάδια συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών, κάνουν την εμφάνισή τους ακόμη και από το νηπιαγωγείο, η ταυτοποίηση γίνεται σπάνια πριν το τέλος του νηπιαγωγείου ή την πρώτη δημοτικού. Οι ενδείξεις που υποδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες επιβεβαιώνονται στα μαθήματα του δημοτικού. Σημαντικό είναι να σημειωθεί πως πολλές φορές μαθητές με υψηλή νοημοσύνη, δεν αναγνωρίζονται σωστά ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για μια εκτεταμένη χρονική περίοδο που είναι σύνηθες για παιδιά.

Η καθυστερημένη ταυτοποίηση μεταξύ των μαθητών μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να προκαλέσει πτώση της ανάπτυξης των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης και δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες μπορεί να συνεχιστούν και στην ενήλικη ζωή. Εξαιτίας αυτού, έγκαιρη αναγνώριση που στοχεύει στην ανίχνευση παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα σε νεαρή ηλικία είναι ουσιαστικής σημασίας. Ενώ η ανάπτυξη ορισμένων παιδιών επιβραδύνεται και τελικά διορθώνεται, η ανάπτυξη άλλων διατηρείται σε όλους τους λειτουργικούς τομείς. Ως αποτέλεσμα, καθίσταται ζωτικής σημασίας να παραπεμφθεί ο νεαρός για εστιασμένες δοκιμές και/ή διεξοδική εξέταση. Την ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο βοηθάει πολύ το νηπιαγωγείο. Εξοπλίζει τα παιδιά με όλα όσα χρειάζονται για να αντιδράσουν προσαρμοστικά σε μια ποι-



κιλία δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το νηπιαγωγείο είναι ακόμη πιο σημαντικό για την ένταξη, την ενσωμάτωση και την ουσιαστική τους συνεκπαίδευση στις γενικές τάξεις καθώς και για την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

## 5.2 Παρέμβαση

Η έγκαιρη παρέμβαση υποδηλώνει ότι τα σχολεία θα πρέπει να μην περιμένουν να εντοπίσουν δυσκολίες στους μαθητές για να τους ενισχύσουν, αλλά θα πρέπει να προσπαθήσουν να βρουν μαθητές «σε κίνδυνο» από νωρίς όσο το δυνατόν. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να λάβουν εκπαίδευση και να επωφεληθούν από αυτήν χάρη στην ειδική εκπαίδευση. Αυτό δείχνει ότι αυτοί οι μαθητές θα λάβουν μια συμβατική εκπαίδευση που είναι κατάλληλη και δωρεάν, όπως και οι συνομήλικοί τους (Vaughn & LinanThompson, 2003). Διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να είναι καθορισμένες, σαφείς και προσεκτικά σχεδιασμένες σε σχέση με την περιοχή στην οποία γίνεται η διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Torgesen (1996, όπως αναφ. Vaughn & Linan-Thompson, 2003), η ειδική εκπαίδευση διαφέρει από τη συνηθισμένη εκπαίδευση στο ότι είναι πιο σαφής και υποστηρικτική. Τα ακόλουθα περιγράφουν συνοπτικά αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και τα αποτελέσματά τους. Η διαχείριση της πολυπλοκότητας των εργασιών συνδέεται με καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Η διδασκαλία σε μικρές, αφοσιωμένες ομάδες μαθητών συνδέεται με βελτιωμένη απόδοση και επιτυχία. Συνδέεται η άμεση και σαφής οδηγία την οποία παρέχει ο/η εκπαιδευτικός με βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, που είναι και κοινός στόχος της ομαλής μετάβασης. Δομικά στοιχεία για την ανάγνωση και τη γραφή είναι απαραίτητα για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων ανάγνωσης και γραφής (Vaughn & Linan-Thompson, 2003).

Η διαδικασία της γραφής και οι οργανωτικές της πτυχές σχετίζονται με βελτιωμένα αποτελέσματα στο γραπτό λόγο. Δάσκαλοι που παρέχουν συστηματική ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα βοηθούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Vaughn & LinanThompson, 2003). Η πρόληψη και η έγκαιρη παρέμβαση είναι η εκπαίδευση να γίνει σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οπότε ξεκινά με αποτελεσματικό τρόπο με ασκήσεις σχεδιασμένες για τις ανάγκες όλης της τάξης. Στη συνέχεια, ως μέρος της διδασκαλίας ολόκληρης της τάξης, παρέχεται υποστήριξη σε παιδιά που τη

χρειάζονται, συμπεριλαμβανομένης της παρακολούθησης του αποτελέσματος και της παρακολούθησης της προόδου, ιδιαίτερα κατά την περίοδο προσαρμογής σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον. Τα αναγνωστικά λάθη των παιδιών προσχολικής ηλικίας είχαν στόχο να μειωθούν από τον O'Connor (2000) χρησιμοποιώντας μεθόδους που αποτελούνταν από τέσσερα επίπεδα με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας και διάρκειας. Το μάθημα αυτό διδάχθηκε για δύο χρόνια. Με το τέλος της πρώτης τάξης, τα λάθη που διέπραξαν παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές προκλήσεις μειώθηκαν. Ωστόσο, ο αριθμός των παιδιών που παραπέμπονται σε κέντρα ειδικής αγωγής δεν μειώθηκε. Ο O'Connor κατέληξε στο συμπέρασμα αυτό επισημαίνοντας ότι υπήρχαν περιορισμένοι πόροι στη διάθεση των εκπαιδευτικών (O'Connor, 2000).

Οι Dickson και Brusuck (1999) στην έρευνα τους τόνισαν πως σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος στο διάβασμα μεταξύ των μαθητών που διδάσκονταν σε μικρές ομάδες. Η έλλειψη χρόνου και πόρων που απαιτούνται για την παροχή εστιασμένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίστηκε από τους Dickson και Brusuck με τους τρόπους που αναφέρονται παρακάτω. Παρέμβαση σε μικρότερες ομάδες ενισχύει τη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, εξατομίκευση της διδασκαλίας, εστίαση σε μια εργασία, αποτελεσματικότερη παρακολούθηση από τον δάσκαλο και ανατροφοδότηση. Οι μαθητές μπορούν να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε μικρότερες ομάδες. Η έκταση της λεκτικής συζήτησης μεταξύ των μαθητών επηρεάζεται επίσης από το μέγεθος της ομάδας. Ανακαλύφθηκε ότι ορισμένα παιδιά χρειάζονταν εξατομικευμένη διδασκαλία και φροντίδα, καθώς η διδασκαλία σε μικρές ομάδες μπορεί να μην είναι σε θέση να διατηρήσει το απαραίτητο επίπεδο εστίασης και έντασης. Μια άλλη πιο σημαντική μεταβλητή που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι η διάρκεια της συνεδρίας ή έντασης, διότι με αυτό τον τρόπο παρατηρηθήκαν πολλές βελτιώσεις. Ο τρόπος για να αυξήσει κανείς το επίπεδο δυσκολίας της διδασκαλίας είναι να προσθέτει μία ακόμη συνεδρία κάθε μέρα στο κάθε παιδί, που πραγματοποιείται από τον ίδιο δάσκαλο. Στα πλαίσια της μελέτης των Torgesen et al. (2001) διεξήχθη εντατική, ατομική εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που αποτελούνταν από δύο συνεδρίες την ημέρα (50 λεπτά για την καθεμία συνεδρία). Οι μαθητές είχαν σημαντικές βελτιώσεις και οι περισσότερες από αυτές τις βελτιώσεις διατηρήθηκαν στα επόμενα δύο χρόνια. Έτσι, στα πλαίσια της μετάβασης των παιδιών σημαντικός παράγο-

ντας είναι η σχολική επιτυχία των παιδιών. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να απορρέουν από δυσκολίες στις μεταβάσεις αυτές. Έτσι, οι παρεμβάσεις αυτές είναι σημαντικές κατά την μετάβαση των παιδιών στις σχολικές μονάδες.

## Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα

Σκοπός της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι να αναδείξει την καθοριστική σημασία της επιτυχημένης μετάβασης στην πρώιμη παιδική και προσχολική ηλικία και τους παράγοντες που την διασφαλίζουν, ώστε να προωθηθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη και η επιτυχημένη πορεία των παιδιών στις μετέπειτα εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον ρόλο των εκπαιδευτικών, των γονέων και όλων των εμπλεκομένων, όπως του σχολικού συμβουλίου, με στόχο το κάθε παιδί να έχει μια ευχάριστη πρώτη σχολική εμπειρία και να ανιχνευθούν τυχόν προκλήσεις που μπορεί μελλοντικά να επηρεάσουν σημαντικά την εξέλιξη του κάθε παιδιού και ειδικότερα στην μετάβαση του στο Δημοτικό.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την εξέταση 61 άρθρων και 3 βιβλίων, διαπιστώθηκε ότι οι μεταβάσεις είναι κομβικά σημεία στην ανάπτυξη των παιδιών. Μια από τις πρώτες εμπειρίες μετάβασης είναι η μετάβαση από το περιβάλλον του σπιτιού στις εκπαιδευτικές δομές. Μέσα από την ομαλή μετάβαση τα παιδιά επιτυγχάνουν: α) την συνέχεια με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, β) την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους γ) την πρόσβαση σε νέες εμπειρίες, δ) την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων με τα άλλα παιδιά ή με τους εκπαιδευτικούς και ε) την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.

Ο θεμελιώδης ρόλος της οικογένειας (πρώτο ερευνητικό ερώτημα) καταδεικνύεται σε όλες τις σχετικές μελέτες. Οι γονείς γνωρίζουν τη σημασία της συμμετοχής τους στη διαδικασία μετάβασης του παιδιού τους στην προσχολική μονάδα. Η πλειονότητα των οικογενειών είναι πρόθυμη να εργαστεί με τα παιδιά τους στο σπίτι για να το πετύχει αυτό, καθώς οι περισσότεροι γονείς θέλουν να μοιραστούν τα καθήκοντα της προετοιμασίας του παιδιού τους για το νηπιαγωγείο. Επιπλέον, οι οικογένειες έχουν συχνά υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους και εργάζονται για να τα βοηθήσουν να είναι έτοιμα για το νηπιαγωγείο στο σπίτι, προσφέροντας όση περισσότερη βοήθεια μπορούν. Είναι επίσης θετικό στοιχείο για την ομαλή μετάβαση, ότι η πλειοψηφία των οικογενειών συμμετέχει στα δρώμενα του σχολείου όταν δίνονται ευκαιρίες και οι οικογένειες αναγνωρίζουν ότι οι δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες για την προετοιμασία του παιδιού τους για το νηπιαγωγείο.

Συγχρόνως, για το δεύτερο σκέλος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

μελετήθηκε η επιρροή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία τονίζει πως η υψηλής ποιότητας σχέση δασκάλου-μαθητή, που χαρακτηρίζεται από μικρή σύγκρουση, υποστηρίζει την ιδέα ότι οι δάσκαλοι είναι εκεί για να υποστηρίξουν όσο περισσότερο μπορούν τα παιδιά και να μειώσουν τις δυσάρεστες εμπειρίες τους. Με βάση τη θεωρία της προσκόλλησης (Pianta, 1999), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών παρέχοντας καλά μοντέλα σχέσεων που χαρακτηρίζονται από διαθεσιμότητα, ανταπόκριση και αναγνώριση και σεβασμό των αναγκών του ανηλίκου. Όπως τονίστηκε πολλές φορές στην παρούσα εργασία, η καλή ποιότητα της σχέσης μεταξύ δασκάλων και μαθητών μπορεί να προάγει ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη, μια υψηλότερη αίσθηση του ανήκειν και της κοινότητας, καθώς και μια αίσθηση ανταλλαγής και συνεργασίας. Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι τα παιδιά που δημιουργούν σχέσεις με τους δασκάλους τους που χαρακτηρίζονται από υποστήριξη και χαμηλή σύγκρουση είναι πιο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και παρουσιάζουν πιο θετικές σχέσεις με την ομάδα της τάξης (Longobardi et al., 2019).

Η μελέτη των πρακτικών προτάσεων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών ανάμεσα στο σχολικά περιβάλλοντα, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ανέδειξε την ανάγκη για περισσότερες «άμεσες» προσπάθειες. Παρατηρήθηκε πως οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες πρακτικές, οι οποίες είναι έμμεσες, όπως η αποστολή επιστολών στο σπίτι σε γονείς και παιδιά μπορεί να μην διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσεων. Πιο άμεσες πρακτικές οικοδόμησης σχέσεων ήταν πολύ λιγότερο συχνές και περιλαμβάνουν επισκέψεις των δασκάλων στο σπίτι με τις οικογένειες και τις συνομιλίες με την οικογένεια πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά. Οι προσπάθειες για τη διευκόλυνση ή ακόμη και τη βελτίωση των πρακτικών μετάβασης έρχονται αντιμέτωπες με δύο σκέλη προβλημάτων. Το πρώτο πηγάζει από την ποικιλομορφία των εμπειριών πριν από την ένταξη στην προσχολική μονάδα που τα παιδιά μπορεί να έχουν και την πιθανή έλλειψη συνέπειας και διαθεσιμότητας σε αυτές τις εμπειρίες. Το δεύτερο είναι ότι τα προσχολικά κέντρα και τα νηπιαγωγεία αποτελούν μέρος ανεξάρτητων βιομηχανιών με διαφορετικές προτεραιότητες, χρηματοδότηση, κανόνες και πολιτικές για τα προγράμματα σπουδών τους. Η αποτελεσματική μετάβαση στο νηπιαγωγείο απαιτεί γεφύρωση αυτών των ανισοτήτων. Αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί με την ευθυγράμμιση και την ενσωμάτωση προγραμμάτων σπουδών, προτύπων δασκάλων και προγραμμάτων, αξιολογήσεων, επαγγελματικής εξέλιξης, ακόμη και πραγματικών χρονοδιαγραμμάτων, σε μια

προσπάθεια να κατανοηθεί η σημασία της συνέπειας και της συνοχής στην προσχολική εκπαίδευση.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης απαντήθηκε στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες, συνδέονται στενά με προβλήματα κατά την μετάβαση σε νέο σχολικό περιβάλλον. Οι έρευνες που μελετήθηκαν αναφέρουν επίσης τον καίριο ρόλο που παίζει η έγκαιρη διάγνωση, γιατί επιτρέπει τον εντοπισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο πρωταρχικός στόχος της έγκαιρης αναγνώρισης είναι να προσφέρει την απαραίτητη βοήθεια και θεραπεία για την επιτυχή λειτουργία τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Τις περισσότερες φορές, ορισμένα μαθησιακά ζητήματα εμφανίζουν τα αρχικά τους συμπτώματα στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, η ταυτοποίηση σπάνια πραγματοποιείται πριν από το τέλος του νηπιαγωγείου ή πριν από την έναρξη της πρώτης τάξης.

Όσον αφορά τις παρεμβάσεις, οι αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τις επιπτώσεις τους μπορούν επιγραμματικά να παρατεθούν ως εξής: α) ο έλεγχος της δυσκολίας των εργασιών συνδέεται με βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, β) διδασκαλία μαθητών σε μικρές, διαδραστικές ομάδες σχετίζονται με αυξημένα κατορθώματα και επιτυχίες, γ) συνδέεται η άμεση και σαφής οδηγία με βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, δ) ανώτερη τάξη δεξιοτήτες επεξεργασίας μπορεί να διευκολύνουν την ενσωμάτωση γνώσεων και δεξιοτήτων επίλυσης πολύπλοκων μαθηματικών προβλημάτων και ε) δομικά στοιχεία για την ανάγνωση και τη γραφή είναι απαραίτητα για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων ανάγνωσης και γραφής.

Το βασικό συμπέρασμα αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι πως η ομαλή ένταξη και η αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία των μαθητών στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία που σχετίζεται με την συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων: εκπαιδευτικών, διευθυντών, βοηθητικού προσωπικού και γονέων/κηδεμόνων. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης η επιλεγόμενη, μαθησιακή διαδικασία, η παιδαγωγική προσέγγιση και οι στρατηγικές που ακολουθούνται, το περιβάλλον μάθησης και το γενικότερο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό κλίμα που επικρατεί. Οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών πριν και κατά την μετάβαση είναι σημαντικό να δημιουργούνται σε ένα ευχάριστο πλαίσιο και οι διαδικασίες να έχουν νόημα και αξία για τα παιδιά, γεγονός που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της

αυτοπεποίθησής τους και της ομαλής εξέλιξης.

## Αναφορές

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295-302.
- Andriyadi, A. (2017). The Development of Parenting Information System For Kindergarten Based On SMS-Gateway. *In International Conference on Information Technology and Business (ICITB)*, 104-108.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade?. *AERA open*, 2(1), 1-31.
- Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, B. S., Nix, R. L., & Mathis, E. T. (2015). Helping head start parents promote their children's kindergarten adjustment: The research-based developmentally informed parent program. *Child development*, 86(6), 1877-1891.
- Cook, K. D., & Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 160-168.
- Cook, K. D., Coley, R. L., & Zimmermann, K. (2019). Who benefits? Head start directors' views of coordination with elementary schools to support the transition to kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 100, 393-404.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, 25, 2-45.
- Dickson, S. V., & Bursuck, W. D. (1999). Implementing a model for preventing reading failure: A report from the field. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(4), 191-202.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian journal of early childhood*, 34(1), 20-26.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300.
- Drummond, K., Holod, A., Perrot, M., Wang, A., Muñoz-Miller, M., Ncube, M., & Turner, H. (2016). Preschool through Third Grade Alignment and Differentiated



- Instruction: A Literature Review. *Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.*
- Fails nelson, R. (2004). The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 32*, 187-190.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2015). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity.* McGraw Hill Education.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 10*, 1-17.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental psychology, 39*(4), 777-790.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development, 72*(2), 625-638.
- Han, J. S., Ji, S. H., & Lee, S. M. (2012). Development of collective assistant teaching for r-learning in a kindergarten. In 2012 9th International Conference on Ubiquitous Robots and Ambient Intelligence (URAI), 136-139.
- Higham, R., & Booth, T. (2018). Reinterpreting the authority of heads: Making space for values-led school improvement with the Index for Inclusion. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(1), 140-157.
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). Transition to primary school: A review of the literature. *Canberra: Commonwealth of Australia.*
- Hopkins, M. M., O'Neil, D. A., & Williams, H. W. (2007). Emotional intelligence and board governance: Leadership lessons from the public sector. *Journal of managerial psychology, 22*(7), 683-700.
- Howarth, R. A. (2010). *Examining the neurocognitive profile of dysnomia: a comparison of school-aged children with and without dyslexia across the domains of expressive language, attention/memory, and academic achievement* (Doctoral dissertation, University of Iowa).

- Kauerz, K., & Coffman, J. (2013). Framework for planning, implementing, and evaluating preK-3rd grade approaches. *Seattle, WA: College of Education, University of Washington.*
- Kjørholt, A. T., & Seland, M. (2012). Kindergarten as a bazaar. In A. T. Kjørholt & J. Qvotrup (Eds.), *The modern child and the flexible labour market: Exploring early childhood education and care* (pp. 168–185). Palgrave Macmillan.
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 49*(1), 71-81.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education, 17*(2), 147-158.
- La Paro, K. M., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal, 101*(1), 63-78.
- Little, M. H., Cohen-Vogel, L., & Curran, F. C. (2016). Facilitating the transition to kindergarten: What ECLS-K data tell us about school practices then and now. *AERA Open, 2*(3), 1-18.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early childhood research quarterly, 23*(1), 124-139.
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of adolescence, 63*, 1-10.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in psychology, 7*(1988). 1-9.
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., Fabris, M. A., & Marengo, D. (2019). Students' psychological adjustment in normative school transitions from kindergarten to high school: Investigating the role of teacher-student relationship

- quality. *Frontiers in psychology*, 10 (1238), 1-9.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early education and development*, 17(1), 151-176.
- Mashburn, A. J., LoCasale-Crouch, J., & Pears, K. C. (2018). *Kindergarten transition and readiness*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5>.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- Miller, K. (2015). The transition to kindergarten: How families from lower-income backgrounds experienced the first year. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 213-221.
- 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*. Μεταίχιμο.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762.
- National Center for Education Statistics. (2009). The children born in 2001 at kindergarten entry: The first findings from the kindergarten data collections of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B). Washington, D.C: The National Center for Education Statistics
- National Education Goals Panel. (1990). National education goals report executive summary: Improving education through family-school-community partnerships. Washington, D.C: Author.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- O'Connor, R. (2000). Increasing the intensity of intervention in kindergarten and first grade. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 43-54.

- Page, Matthew J., Joanne E. McKenzie, Patrick M. Bossuyt, Isabelle Boutron, Tammy C. Hoffmann, Cynthia D. Mulrow, Larissa Shamseer et al. (2021). "The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews." *Systematic reviews*, 10 (1),1-11.
- Philips, R. R., Sugumar, S. N., & Abraham, M. M. (2020). Early intervention for children with learning difficulties: An update. *Executive Editor*, 11(7), 888-892.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Prino, L. E., Rollè, L., Sechi, C., Patteri, L., Ambrosoli, A., Caldarera, A. M., & Brustia, P. (2016). Parental relationship with twins from pregnancy to 3 months: the relation among parenting stress, infant temperament, and well-being. *Frontiers in psychology*, 7(1628), 1-10.
- Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., & Logan, J. A. (2020). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 5-14.
- Rathbun, A. H., & Hausken, E. G. (2001). How Are Transition-to-Kindergarten Activities Associated with Parent Involvement during Kindergarten?, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 452(951), 1-21.
- Resvani, E., Eleftherakis, T., Kalerante, E., & Kaspiri, A. (2020). Integration, Social Inclusion, Inclusive Education: Parallel support teacher's viewpoints. *Integration*, 3(06), 89-124.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The elementary school journal*, 105(4), 377-394.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rueger, S. Y., Chen, P., Jenkins, L. N., & Choe, H. J. (2014). Effects of perceived support from mothers, fathers, and teachers on depressive symptoms during the transition to middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(4), 655-670.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based

- kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41(6), 860-871.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review, *OECD Education Working Papers*, 176, 1-65.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & society*, 32(3), 401- 422.
- Tolentino, E. P., & Lawson, L. (2017). 'Well, we're going to kindergarten, so we're gonna need business cards!': A story of preschool emergent readers and writers and the transformation of identity. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 47-68.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, 34(1), 33-58.
- Τζιβινίκου, Σ., (2015). Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities?. *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147.
- Walker, S., & Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 896-913.
- Walsh, B. A., Romo, G., & Jeon, H. J. (2018). Parental perspectives on transition to kindergarten videos to promote family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 655-663.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and

- student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301.
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396.
- Zee, M., & Roorda, D. L. (2018). Student–teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156-166.
- Zulfiqar, N., LoCasale-Crouch, J., Sweeney, B., DeCoster, J., Rudasill, K. M., McGinnis, C., Miller, K. (2018). Transition practices and children’s development during kindergarten: The role of close teacher-child relationships. In *Kindergarten transition and readiness*, 265-281.