



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 των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

POST GRADUATE THESIS

### The children's transition from the nursery school to primary school and the factors that affect her



ΌΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT Μούρτου Παγώνα  
Mourtou Pagona  
A.M: 19057

ΌΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR  
Παναγιωτακοπούλου Ιωάννα - Σταματίνα  
Panagiotakoroulou Ioanna - Stamatina

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2021



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 children's transition from the nursery school to primary school and the factors that affect her**



NAME OF STUDENT **Mourtou Pagona**

**A.M: 19057**

**mscedt19057@uniwa.gr**

FIRST SUPERVISOR **Panagiotakopoulou Ioanna - Stamatina**

SECOND SUPERVISOR **Vassiliki Belessi**

**AIGALEO 2021**



## Δήλωση συγγραφέα

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Πέγκυ Μούρτου



## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο ζήτημα της μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο καθώς και στους παράγοντες που την επηρεάζουν. Συγκεκριμένα, αρχικά προσδιορίζεται εννοιολογικά ο όρος «μετάβαση» και οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς γι' αυτήν και στη συνέχεια δίνεται βάση στη σημασία της για το παιδί και στα οφέλη της ομαλής μετάβασης. Επιπλέον, αναλύονται διεξοδικά όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση, με την έννοια όλων των εμπλεκόμενων μελών και φορέων σε αυτή. Έτσι, πέραν από το παιδί, σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας, των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Η συνεργασία των μελών και η «συνέχεια» των φορέων, αποτελούν λέξεις – κλειδιά σε αυτή τη διαδικασία. Παράλληλα, η ύπαρξη κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων μετάβασης, τα οποία ενισχύουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού μέσω πρακτικών και στρατηγικών, κρίνεται αναγκαία. Τέλος, γίνεται διερεύνηση των πορισμάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας, αναλύονται τα συμπεράσματα και εκφράζονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** μετάβαση, νηπιαγωγείο, δημοτικό, παιδί, συνεργασία, συνέχεια, προγράμματα, πρακτικές



## **Abstract**

This research focuses on the transition of a child from kindergarten to primary school as well as the factors that influence this transition. Specifically, initially the term “transition” is defined and the theories that have been developed about it are presented. Next, its importance is emphasized in addition to the benefits for the child, provided this transition is smooth.

Furthermore, all the factors that influence the transition are meticulously analyzed as far as the members and the institutions involved. Thus, besides the child, the role of the family and the educators, as well as the educational system, the social and cultural frame are critical. The collaboration of the members and “later” of the institutions constitute key words in this process. At the same time, the existence of properly designed transition programs is deemed of the essence. Finally, the conclusions reached on this matter, found in the international bibliography, are presented and analyzed and suggestions for future research are made.

Keywords: transition, kindergarten, elementary school, child, collaboration, continuity, programs, practices.



## Περιεχόμενα

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2021.....	i
AIGALEO 2021.....	ii
Δήλωση συγγραφέα.....	iv
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1: Το θεωρητικό πλαίσιο της μετάβασης.....	3
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «μετάβαση».....	3
1.2 Θεωρίες – Μοντέλα για τη μετάβαση .....	4
1.3 Εκπαιδευτική μετάβαση.....	6
Κεφάλαιο 2: Η αξία της μετάβασης .....	8
2.1 Ομαλή και επιτυχημένη μετάβαση.....	8
2.2 Αρχές για την ομαλή μετάβαση .....	9
Κεφάλαιο 3: Παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση.....	12
3.1 Ο ρόλος του παιδιού.....	12
3.1.1 Η αξία της «φωνής» του .....	12
3.1.2 Η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του.....	13
3.1.3 Η σχολική ετοιμότητα .....	16
3.2 Ο ρόλος της οικογένειας .....	17
3.3 Ο ρόλος του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου .....	21
3.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) .....	22
3.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος .....	26
Κεφάλαιο 4: Προγράμματα και πρακτικές μετάβασης .....	29
4.1 Προγράμματα μετάβασης.....	30
4.2 Πρακτικές για τη μεταβίβαση πληροφοριών .....	33
Κεφάλαιο 5: Έρευνες σχετικά με τη μετάβαση.....	35
5.1 Ευρήματα ερευνών.....	35
5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	45
Βιβλιογραφία .....	49
Ξενογλώσση βιβλιογραφία .....	49
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	54



## Πρόλογος

Η «μετάβαση», την οποία βιώνει το παιδί σε διάφορες φάσεις της ζωής του, είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη και εξέλιξή του και το οποίο κατά καιρούς έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημόνων σε διεθνές επίπεδο. Πρόκειται για μία διαδικασία αλλαγής από κάτι γνωστό και οικείο σε κάτι νέο και άγνωστο, στο οποίο καλείται να προσαρμοστεί όσο το δυνατόν πιο ομαλά και ανώδυνα. Η σχολική μετάβαση, η οποία αναφέρεται στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, είναι από τα πιο σημαντικά γεγονότα για το παιδί, την οικογένεια και το σχολείο και ο τρόπος με τον οποίο θα τη βιώσει εξαρτάται από τον χαρακτήρα, τους στόχους και τις προσδοκίες που έχει ο καθένας από αυτούς (Brooker, 2016).

Η αξία της «μετάβασης» έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές, εκπαιδευτικούς και γονείς εξίσου, θεωρώντας την ως προάγγελο στη μελλοντική ανάπτυξη του παιδιού κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά (Dunlop & Fabian, 2002). Η σημασία της έχει υπογραμμιστεί σε πολλές έρευνες, μέσα από τις οποίες φάνηκε η αναγκαιότητα διασύνδεσης των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, ώστε η μετάβαση του παιδιού από τη μία στην άλλη να γίνεται με επιτυχία.

Η πιο «ευαίσθητη» θα λέγαμε μετάβαση στη ζωή του παιδιού στα σχολικά χρόνια, η οποία αποτελεί κεντρικό άξονα των παραπάνω ερευνών, αφορά το πέρασμα του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Το πέρασμα αυτό αναγνωρίζεται ως μία ιδιαίτερα κρίσιμη εμπειρία για το παιδί, η οποία αποτελεί το θεμέλιο για τη μετέπειτα πορεία του. Μέσα από αυτή το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με πολλές αλλαγές και προκλήσεις και βιώνει ανάμεικτα συναισθήματα, τα οποία πρέπει μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του να διαχειριστεί σωστά, ώστε να αποκτήσει μία θετική εικόνα για τον εαυτό του και το σχολείο.

Ο τρόπος με τον οποίο το κάθε παιδί θα διαχειριστεί τις προκλήσεις αυτής της μετάβασης και η ευελιξία του να ξεπερνά τις δυσκολίες και τα εμπόδια, εξαρτάται από το πόσο καλά θα προετοιμαστεί για αυτό (Βρυγιώτη κ.α., 2008). Η κατάλληλη προετοιμασία εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, με την έννοια των εκπαιδευτικών, των γονιών, της κοινωνίας και του παιδιού, που θα αλληλοεπιδράσουν και θα συνεργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Η συγκεκριμένη εργασία αναλύει το θεωρητικό πλαίσιο της μετάβασης, αποσαφηνίζοντας τον όρο και μελετώντας τον μέσα από τις διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γι' αυτόν κατά καιρούς. Επίσης, εξηγεί τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντική και καθοριστική αυτή η διαδικασία της αλλαγής για το παιδί, επισημαίνοντας τις δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζεται να αναπτύξει για να εξελιχθεί σωστά. Στην πορεία, ασχολείται με τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση ξεκαθαρίζοντας το ρόλο και τις ευθύνες του καθενός ως προς τη διαδικασία αυτή.

Στη συνέχεια, η έρευνα επικεντρώνεται στη σημασία ύπαρξης μεταβατικών προγραμμάτων, τα οποία, κατάλληλα οργανωμένα και εφοδιασμένα με δραστηριότητες, βοηθούν το παιδί, την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό να διαχειριστούν τις αλλαγές με επιτυχία. Στην ουσία, περιλαμβάνουν δραστηριότητες επαφής των παιδιών με το νέο σχολείο, συναντήσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων, καθώς επίσης και σημαντικά έγγραφα στα οποία καταγράφεται και μεταφέρεται η πληροφορία από τη μία βαθμίδα στην άλλη που αφορά το παιδί.

Τέλος, γίνεται μία ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας με βάση τα πορίσματα που προέκυψαν από τις διάφορες έρευνες, τα οποία αφορούν τους παράγοντες που μελετήθηκαν αρχικά. Στόχος είναι να φανεί σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται όλες οι πρακτικές που θεωρούνται σημαντικές για τη μετάβαση, τι δυσχεραίνει την επικοινωνία και συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων και πως επηρεάζεται το παιδί κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά. Στο τέλος, διατυπώνονται ορισμένα συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## **Κεφάλαιο 1: Το θεωρητικό πλαίσιο της μετάβασης**

### **1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «μετάβαση»**

Οι ερευνητές σε μία προσπάθεια να αποσαφηνίσουν τον όρο «μετάβαση» κατέληξαν σε διάφορους ορισμούς. Η «μετάβαση» είναι όρος με ιδιαίτερη σημασία και πολλές διαστάσεις. Επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες ανάλογα με την περίοδο, το πλαίσιο και την φάση της προσαρμογής (Britto, Rana & Wright, 2012). Η μετάβαση έχει οριστεί ως «η διαδικασία της μετακίνησης ή της αλλαγής από ένα περιβάλλον σε ένα άλλο» (Rous & Hallam, 2006). Χαρακτηρίζεται συχνά ως «πέρασμα» από κάτι παλιό και οικείο, σε κάτι νέο και άγνωστο, με όλες τις αλλαγές που επιφέρει και οι οποίες επηρεάζουν τη ζωή ενός ατόμου (Brooker, 2016). Εκεί μέσα προσπαθεί να εξοικειωθεί με τη νέα του ταυτότητα (Γουργιώτου, 2012; Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

Ορισμένες έρευνες ορίζουν τη μετάβαση «ως ένα ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και περιβαλλοντικών συνθηκών». Οι λέξεις- κλειδιά που καθορίζουν την πορεία της μετάβασης είναι τρεις: η αλλαγή, η μετακίνηση και η ανάπτυξη. Η αλλαγή είναι κοινό χαρακτηριστικό όλων των μεταβάσεων, η μετακίνηση αφορά την αποχώρηση από ένα στάδιο και την προσαρμογή σε ένα άλλο και η ανάπτυξη αφορά την εξελικτική πορεία που θα ακολουθηθεί μέσω της μετάβασης (Mogel, 1984, στο Τοκμακίδου, 2005).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2014), οι μεταβάσεις αναφέρονται στις αλλαγές της ζωής του ανθρώπου, τις οποίες ο ίδιος χαρακτηρίζει ως «ευάλωτες φάσεις». Ορισμένες από αυτές συμβαίνουν με φυσικό τρόπο, όπως ο ερχομός ενός αδερφού, η εφηβεία, ο χωρισμός των γονιών, κ.α. και άλλες τις επιβάλλει το κοινωνικό σύστημα, όπως η μετάβαση στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, κ.α. Συμβαίνουν λοιπόν, σε πολλές και διαφορετικές φάσεις στη ζωή μας, μεταβάσεις από την οικογένεια στο σχολείο, από την οικογένεια στην εργασία, μεταβάσεις στη καθημερινή ρουτίνα από μέρα σε μέρα, κλπ. (Campbell-Clark, 2000), μεταβάσεις μέσα στην οικογένεια, όπως ένας χωρισμός, κ.α (Cowan & Cowan, 1995). Όλες οι μεταβάσεις είναι σημαντικές και εμπεριέχουν ένταση, αβεβαιότητα και καινούριες προκλήσεις για τα παιδιά (Yeboah, 2002).

Κάθε μετάβαση φέρνει αλλαγές στις σχέσεις, τους ρόλους και την ταυτότητα. Για τα μικρά παιδιά, οι πρώτες σημαντικές μεταβάσεις συχνά ανακοινώνονται ως είσοδος στα πρώιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Για πολλά παιδιά, η είσοδος στο δημοτικό

σχολείο , φέρνει μία πιο σημαντική αλλαγή, απ' ό,τι για παράδειγμα στο νηπιαγωγείο, διότι συναντούν ξαφνικά νέες δομές και προσδοκίες διαφορετικές από τη προηγούμενη εμπειρία τους.

Οι περισσότεροι ορισμοί για την μετάβαση καταλήγουν σε δύο σημαντικούς παράγοντες: την προσωπικότητα του ανθρώπου και το περιβάλλον στο οποίο καλείται να προσαρμοστεί (Αλευριάδου κ.ά., 2008). Η μετάβαση δηλαδή προϋποθέτει την ενεργοποίηση του μηχανισμού α) της προσαρμογής και β) της ικανότητας αντίδρασης απέναντι στα νέα ερεθίσματα.

## 1.2 Θεωρίες – Μοντέλα για τη μετάβαση

Διεθνώς, η μετάβαση έχει μελετηθεί χρησιμοποιώντας διάφορες θεωρητικές έννοιες, προκειμένου οι ερευνητές να γνωρίζουν όλες τις πτυχές αυτού του ζητήματος και να μελετήσουν τις παραμέτρους που αλληλοεπιδρούν κατά τη διάρκεια αυτής. Έτσι, αναλύουν τα χαρακτηριστικά και τις επιδράσεις της από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Καλλιτσάρη, 2020). Οι διάφορες προσεγγίσεις διαφέρουν ως προς το βαθμό έμφασης που δίνουν στα πρόσωπα, τις διεργασίες και το χρόνο που βιώνει το παιδί τη μετάβαση.

Συγκεκριμένα, σε παλαιότερες έρευνες, η μετάβαση αναγνωρίστηκε ως ένα στιγμιαίο γεγονός, το οποίο αφορά το παιδί που τη βιώνει, το οποίο ανάλογα με τις ικανότητες και την ετοιμότητά του, καταφέρνει να μεταβεί ομαλά από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Αντίθετα, οι πιο σύγχρονες έρευνες θεωρούν τη μετάβαση μία διαρκή διαδικασία η οποία επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και εξηγεί ότι η ετοιμότητα αφορά όχι μόνο το παιδί, αλλά και την οικογένεια, τους δασκάλους, τους νηπιαγωγούς και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα (Βρυγιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα που προσεγγίζουν διεξοδικά την έννοια της μετάβασης είναι το *μοντέλο των ικανοτήτων/δεξιοτήτων*, το *οικοσυστημικό μοντέλο Bronfenbrenner, 1992*), τα οποία παραμένουν στην πρώτη γραμμή μέχρι σήμερα. Το μοντέλο των ικανοτήτων/δεξιοτήτων αντιλαμβάνεται τη μετάβαση ως ένα στιγμιαίο γεγονός, σύμφωνα με το οποίο το ίδιο το παιδί είναι ο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή ή μη προσαρμογή του στη νέα εκπαιδευτική βαθμίδα. Αυτό σημαίνει ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του, με την έννοια της ηλικίας, της ωριμότητας, των γνώσεων και των ικανοτήτων που έχει, είναι αυτά που έχουν τον καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση (Βρυγιώτη, 2008). Στην ουσία, υφίσταται τη στιγμή που το παιδί

τελειώνει τη μία βαθμίδα και μεταβαίνει στην άλλη. Το μοντέλο αυτό δε δίνει βάση σε παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον του παιδιού, όπως η οικογένεια, η κοινωνία, κλπ. και συνεπώς ούτε σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες που έχει αποκτήσει εκείνο μέσα από τη συναναστροφή του με αυτούς. Οι δεξιότητες που έχει αναπτύξει το καθιστούν σχετικά «έτοιμο» για αυτή την αλλαγή (Βογιατζή, 2019).

Από την άλλη, το οικοσυστημικό μοντέλο, που θεωρείται και το πιο αποδεκτό, αντιλαμβάνεται τη μετάβαση ως μία διαδικασία με διάρκεια και υποστηρίζει πως η ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται από διάφορους παράγοντες που αλληλοεπιδρούν (Σακελλαρίου, 2014). Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει μικροσυστήματα και μακροσυστήματα και βλέπει το παιδί ως το κέντρο αυτών και ως μέρος μίας διαδικασίας αλληλεπίδρασης που επηρεάζει την ανάπτυξη του (Bronfenbrenner and Morris, 2006). Στο πλαίσιο αυτού του συστήματος, το αντίκτυπο της οικογένειας, του νηπιαγωγείου, του δημοτικού σχολείου και του κοινωνικού περιβάλλοντος επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη του (Σακελλαρίου, 2014).

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η οικολογία του παιδιού αποτελείται από ένα στρώμα πολλαπλών συνδεδεμένων συστημάτων, τα οποία έχουν κάποια επίδραση στο παιδί και στην ανάπτυξη του. Οι σχέσεις μέσα σε αυτά τα ένθετα στρώματα είναι αμφίδρομες, ώστε οι ενήλικες να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών και τα παιδιά να είναι ενεργοί συμμετέχοντες σε αυτή τη διαδικασία. Οι θετικές συνδέσεις και σχέσεις αυτών των οικολογικών στρωμάτων θα πρέπει να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη υποστήριξη για το παιδί που κάνει αυτή την μετάβαση (Bronfenbrenner, 1996, στο Brooker, 2016). Αυτή η θεωρία έχει πολύ μεγάλη σημασία για τα παιδιά που κάνουν μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (O'Kane, 2016).

Το οικοσυστημικό μοντέλο βασίζεται στην κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky (1978), η οποία βλέπει τη μετάβαση ως μία διαδικασία «συγκατασκευής» που επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων παιδιού, οικογένειας, των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων και της ευρύτερης κοινότητας. Ο Vygotsky (1978) προτείνει το παιδί να εσωτερικεύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μέσω των οποίων μαθαίνει και αναπτύσσεται. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση, αντιμετωπίζεται ως μία συλλογική δραστηριότητα, όπου τα εργαλεία, η γλώσσα και οι κοινωνικοί ρόλοι μέσα σε μία κοινότητα μαθητών μπορεί να διαφέρουν.

Όπως συμβουλεύουν οι Kienig και Margetts (2013), η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα

συστήματα, οι αξίες και οι σχέσεις διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους η μετάβαση στο σχολείο, η ανάπτυξη των παιδιών και η μάθηση είναι εννοιολογικές και βιώνονται σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο. Επομένως η επικοινωνία και η συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων είναι ζωτικής σημασίας για τη θέσπιση συμφωνημένων συμφωνιών και την προώθηση θετικών αποτελεσμάτων για όλους τους εμπλεκόμενους.

Το νηπιαγωγείο και το δημοτικό αντιπροσωπεύουν δυο τελείως διαφορετικές παραδόσεις. Το οικοσυστημικό μοντέλο θεωρείται το κυρίαρχο, καθώς μέσω αυτού είναι εφικτό να δούμε αυτές τις δύο παραδόσεις σαν ένα μέρος του όλου, με μία «συνέχεια» που είναι επιθυμητή σε αυτή τη διαδικασία της μετάβασης.

### 1.3 Εκπαιδευτική μετάβαση

*«Όταν ένας σπόρος ενός φυτού μεταφέρεται από το ένα μέρος στο άλλο, η μεταφορά ίσως είναι ένα ερέθισμα ή ένα σοκ. Ο προσεκτικός κηπουρός επιδιώκει να ελαχιστοποιήσει τον κλονισμό, ώστε το φυτό να επανακαθοριστεί όσο το δυνατόν πιο εύκολα.»*

(Cleave, Jowett & Bate, 1982, σελ. 195)

Ακριβώς όπως ο προσεκτικός κηπουρός επιδιώκει να ελαχιστοποιήσει το σοκ για το φυτό, καθώς αυτό μεταφέρεται από το ένα μέρος στο άλλο, έτσι θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας να επιδιώξουν να ελαχιστοποιήσουν το σοκ, καθώς τα μικρά παιδιά κάνουν αυτή τη μετάβαση από την προσχολική ηλικία στο πρώτο έτος του σχολείου (Margetts K., 1999).

Το ζήτημα της μετάβασης μεταξύ δύο διαφορετικών βαθμίδων και κυρίως αυτής από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, το συναντήσαμε από τον ιδρυτή του νηπιαγωγείου στην Ευρώπη F. Frobel (1782-1852), ο οποίος πρότεινε τη σύνδεση αυτών των δύο βαθμίδων μέσω ενός διαμεσολαβητικού σχολείου που θα προετοιμάζει τα παιδιά κατάλληλα για αυτή την αλλαγή (Αλευριάδου & Βρυγιώτη, 2008-2009).

Τον όρο «εκπαιδευτική μετάβαση» τον συναντήσαμε το 1971 στη σύνοδο των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας στη Βενετία. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στη σημασία της ομαλής μετάβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα και πρότειναν μια σειρά πρακτικών βελτίωσης, μέσω των οποίων θα επιτυγχάνεται η ομαλή αλλαγή των εκπαιδευτικών βαθμίδων και κυρίως από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. (Δαλάρη, 2015). Η εκπαιδευτική μετάβαση έχει καθοριστεί ως μία διαδικασία κίνησης από ένα



μέρος ή φάση της εκπαίδευσης σε μία άλλη (Fabian & Dunlop, 2002). Μεταβάσεις συνήθως αφορούν αλλαγή στην τοποθεσία, το δάσκαλο, το πρόγραμμα, τη φιλοσοφία. Όταν τα παιδιά κάνουν τη μετάβαση από το προσχολικό στο σχολικό περιβάλλον, πρέπει να προσαρμοστούν σε νέες ρυθμίσεις και καταστάσεις – συμπεριλαμβανομένων νέων κανόνων και προσδοκιών, νέων τρόπων μάθησης, νέων σχέσεων με συνομήλικους και ενήλικες και νέο φυσικό περιβάλλον (Margetts, 1999).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό όλων των εκπαιδευτικών μεταβάσεων είναι η έννοια της «αλλαγής». Ο τρόπος που θα πραγματοποιηθεί αυτή η αλλαγή, το πως δηλαδή το παιδί θα προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον είναι που θα επηρεάσει το αποτέλεσμα της μετάβασης και μετέπειτα την κοινωνική και συναισθηματική ζωή του (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2012; Γουργιώτου, 2012). Το εκπαιδευτικό σύστημα εμπεριέχει συνεχόμενες μεταβάσεις, αλλαγές δηλαδή από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Η μετάβαση μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων αναγνωρίζεται ευρέως και μελετάται ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της μάθησης των παιδιών. Όπως δηλώθηκε από τους Leppänen, Nieme, Aunola και Nurmi (2006), η μάθηση που πραγματοποιήθηκε σε ένα δεδομένο επίπεδο εκπαίδευσης θέτει τις προϋποθέσεις ή φαίνεται να είναι ένας καλός προγνωστικός παράγοντας της μάθησης που θα ακολουθήσει στα επόμενα επίπεδα εκπαίδευσης.

Η πρώτη εκπαιδευτική μετάβαση του παιδιού είναι από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Fabian & Dunlop, 2007). Η μετάβαση αυτή, με βάση το οικοσυστημικό μοντέλο, δεν αναφέρεται μόνο στις πρώτες μέρες του σχολείου και δεν είναι μία στιγμή. Πρόκειται για μία διαδικασία, στην οποία πολλοί ερευνητές εστιάζουν το ενδιαφέρον και ξεκαθαρίζουν πως μόνο έτσι πρέπει να αντιληφθούμε: ως μία δυναμική διαδικασία και όχι ένα ξεχωριστό γεγονός ή ευκαιρία (NFER, 2005; Johansson, 2007). Οι Fabian και Dunlop (2007), μας υπενθυμίζουν ότι η περίοδος της μετάβασης από τη προσχολική ηλικία στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ξεκινά με την προετοιμασία σε προσχολικό επίπεδο και συνεχίζεται μέχρι τα παιδιά να νιώσουν ότι έχουν εξοικειωθεί με το νέο ξεκίνημα.

Η αρχή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρκετά κρίσιμη για τα παιδιά και ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδος για τη ζωή τους. Έχει κατανοηθεί ως βασική στιγμή για παιδιά, οικογένειες και καθηγητές γιατί είναι η «αρχή» της τυπικής και πιο δομημένης μάθησης. Αυτή η στιγμή, που έχει μεγάλο αντίκτυπο στη σχολική ζωή των παιδιών και στους ενήλικες που αλληλοεπιδρούν μαζί τους, ξεκινά πριν από την είσοδο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως σημείωσε ο Pickett (2005). Πρόκειται

για μία συνέχεια στη ζωή και τη μόρφωση των παιδιών, όπου τους δίνει την ευκαιρία να ωριμάσουν και να αποκτήσουν ευελιξία στη ζωή τους (Einarsdottir, 2004).

Σε αυτή τη φάση, το παιδί αλλάζει σχολικό περιβάλλον και καλείται να προσαρμοστεί σε αυτό. Αυτή η προσαρμογή όμως έχει αμφίσημο χαρακτήρα. Άλλες φορές είναι εύκολη και συνοδεύεται από θετικά συναισθήματα, προσφέροντας μία ευχάριστη εμπειρία για το παιδί, και άλλες φορές είναι δύσκολη και συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος και ένταση κάνοντας την εμπειρία του παιδιού τραυματική (Μπάκας & Δημητριάδη, 2012; Κανδεράκη, 2003). Επομένως, κάποια παιδιά θα προσαρμοστούν εύκολα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, από την άλλη για κάποια άλλα η μετακίνηση από ένα οικείο προσχολικό περιβάλλον στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου μπορεί να είναι μία εμπειρία γεμάτη προκλήσεις.

Συνεπώς, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αναγνωρίζεται ως μία από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές μεταβάσεις που βιώνουν τα μικρά παιδιά. Περιλαμβάνει τη διαπραγμάτευση και την προσαρμογή σε ορισμένες αλλαγές, που αφορούν το φυσικό περιβάλλον, τις μαθησιακές προσδοκίες, τους κανόνες και τις ρουτίνας, την κοινωνική θέση και την ταυτότητα (Hirst κ.α., 2011). Η Ερευνητική Ομάδα Εκπαιδευτικών Μεταβάσεων και Αλλαγής (ETC) (2011), χαρακτηρίζει τη μετάβαση αυτή ως χρόνο ευκαιριών, φιλοδοξίας, προσδοκίας και δικαιώματος.

## **Κεφάλαιο 2: Η αξία της μετάβασης**

### **2.1 Ομαλή και επιτυχημένη μετάβαση**

Η ομαλή και επιτυχημένη μετάβαση είναι στην ουσία ένα εύκολο και χωρίς δυσκολίες «πέραςμα» του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η περίοδος αυτή περιέχει σύνθετες και διαδοχικές διαδικασίες αλλαγών, που επηρεάζουν το συνολικό φάσμα της ατομικής (π.χ. ατομική ταυτότητα) και κοινωνικής ζωής (κοινωνικές σχέσεις) των μαθητών (Μπαγάκης κ.α., 2006; Entwisle & Alexander, 1998; Γκόβαρης, 2008). Πρόκειται για αλλαγές όπου θα βιώσει το παιδί, κατά τη διάρκεια των οποίων, παρ' όλες τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει, θα βγει αλώβητο μέσα από αυτές.

Όπως επισημαίνουν οι Fabian και Dunlop (2002), η ώρα της ομαλής μετάβασης συμβαίνει όταν αναπτυξιακές αλλαγές επιτυγχάνονται. Είναι λοιπόν μία διαδικασία που προκαλεί προκλήσεις για το παιδί, αλλά παράλληλα παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξή του. Βέβαια, δεν σημαίνει πάντα πως όταν πραγματοποιείται μία μετάβαση,

επιτυγχάνεται απαραίτητα και η ανάπτυξη. Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται το παιδί να αντιμετωπίσει θετικά τις προκλήσεις και να βιώσει θετικά αυτή την αλλαγή.

Ο Boyer μας υπενθυμίζει τη σημασία του «καλού ξεκινήματος», των πρώτων χρόνων δηλαδή, τα οποία θέτουν τα θεμέλια για μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά βιώνουν τη μετάβαση αρκετά συχνά και έχει διαπιστωθεί ότι οι επιτυχημένη πρώτη μετάβαση συμβάλλει σε επιτυχημένη σχολική επιτυχία και ικανότητα για ευελιξία στις επόμενες μεταβάσεις (Dunlop, 2007). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό λοιπόν να διαβεβαιώσουμε ότι αυτά τα πρώτα χρόνια βιώνονται ως θετικά για τα παιδιά (Boyer, 1991).

Η επιτυχημένη λοιπόν μετάβαση, έχει θετικές συνέπειες για το παιδί και την οικογένεια, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας να διαχειριστεί μεταγενέστερες αλλαγές. Τότε, μπορεί να αποκτήσει αίσθηση της ταυτότητάς του, δηλαδή της εικόνας για τον εαυτό του ως μαθητής και ως άνθρωπος (Καλιτσάρη, 2020). Ως εκ τούτου, η μετάβαση έχει επιτυχία, όταν το παιδί συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης και ανταποκρίνεται ευχάριστα και δημιουργικά στις διάφορες πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο (Griebel & Niesel, 2002). Σε μία τέτοια μετάβαση, το παιδί νιώθει δυνατό, γεμάτο αυτοπεποίθηση, με έντονη περιέργεια να ανακαλύψει νέες εμπειρίες, ικανό και ανεξάρτητο (Τοκμακίδου, 2010). Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να αναδυθεί και να γίνει ένα παιδί γεμάτο πίστη στον εαυτό του και τις δυνάμεις του (Pianta & Cox, 1999).

Σίγουρα σε αυτή την προσπάθεια, στο πως δηλαδή θα διαχειριστεί την αλλαγή ένα παιδί, βασικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα που έχει αναπτύξει. Η λεγόμενη «σχολική ετοιμότητα», το πόσο «έτοιμο» δηλαδή είναι ένα παιδί για αυτή τη μετάβαση, έχει να κάνει με το χαρακτήρα και τις ικανότητές του. Παράλληλα όμως, σύμμαχοι σε αυτή την προσπάθεια είναι οι γονείς του σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι οφείλουν να χτίσουν ένα περιβάλλον επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών με επίκεντρο το παιδί. (Σακελλαρίου & Πανταζής, 2009). Μέσα από την ομαλή μετάβαση δημιουργούνται καλές σχέσεις μεταξύ αυτών, και οι οποίοι είναι σε θέση να το βοηθήσουν να αναπτύξει βασικές δεξιότητες, με τις οποίες θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζει επαρκώς τις δυσκολίες αυτής της αλλαγής.

## **2.2 Αρχές για την ομαλή μετάβαση**

Για να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση που αναλύθηκε παραπάνω, είναι απαραίτητη η συμφωνία σε ορισμένες βασικές αρχές, τις οποίες οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να τηρούν και να σέβονται κατά τη διάρκεια αυτής. Την περίοδο του '70, παρόλο που οι προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στην πορεία θεωρήθηκαν ξεπερασμένες, ωστόσο υιοθετήθηκαν τέσσερις βασικές αρχές που μέχρι σήμερα εφαρμόζονται με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών και την εύκολη μετάβαση του παιδιού (Μπαγάκης, κ.ά., 2006). Αυτές οι βασικές αρχές είναι οι εξής:

- η αρχή της ατομικότητας
- η αρχή της ελεύθερης επιλογής
- η αρχή της συν εργατικότητας
- η αρχή της «συνέχειας» (Κιτσαράς, 1988)

Η αρχή της ατομικότητας αναφέρεται σε όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που κάνουν ένα παιδί ξεχωριστό και ιδιαίτερο. Με σεβασμό στην προσωπικότητά του και στην ελεύθερη επιλογή του, αναπτύσσουμε στρατηγικές που θα το βοηθήσουν να βγάλει στην επιφάνεια όλες τις κλίσεις και τα ταλέντα του και να εξελιχτεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Παράλληλα, η αρχή της συν εργατικότητας αναφέρεται σε ένα ευρύ πλαίσιο συνεργασίας που αφορά γονείς και νηπιαγωγούς, γονείς και δασκάλους, δασκάλους και νηπιαγωγούς και γενικότερα επικοινωνία και ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Η αρχή της «συνέχειας», ίσως η πιο σημαντική σε αυτή τη μεταβατική διαδικασία, αναφέρεται στη σύνδεση και επαφή όλων των εμπλεκόμενων σε αυτή και σε έναν βαθμό συμφωνίας ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται και στις δύο βαθμίδες. Συγκεκριμένα, η αρχή της «συνέχειας» περιλαμβάνει τις παρακάτω διαστάσεις:

- ✓ *την οριζόντια διάσταση*, που αναφέρεται στο κατά πόσο οι χώροι στους οποίους μεγαλώνει ένα παιδί και αναπτύσσεται, όπως είναι η οικογένεια, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό συμφωνούν ως προς, τους κανόνες, τις αξίες και τις στάσεις των γονιών. Η μετακίνηση του παιδιού από τη μία στην άλλη πρέπει να έχει ένα βαθμό «συνέχειας», ώστε να μπορέσει να είναι λειτουργικό αναπτύσσοντας κοινωνικές και νοητικές δεξιότητες που θα διαμορφώσουν την προσωπικότητά του (Μπαγάκης κα.,2006 ; Καλλιτσάρη, 2020)
- ✓ *την κάθετη διάσταση*, που αναφέρεται στο βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες σχετικά με αυτό που αναμένουν από το παιδί και

- ✓ τη διδακτική- μεθοδολογική διάσταση, που αναφέρεται στην παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετεί κάθε βαθμίδα, με την έννοια των κοινών παιδαγωγικών στόχων, κοινών προσεγγίσεων και μεθόδων (Μπανάκης κ.α., 2006).

Η αξία αυτών των αρχών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχημένη και ομαλή μετάβαση του παιδιού. Ο αμοιβαίος σεβασμός και η ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία θέτουν τα θεμέλια για την ύπαρξη «συνέχειας». Όπως επισημαίνει επίσης ο Yeboah (2002), οι παραπάνω αρχές πρέπει να στηρίζονται σε ορισμένες βασικές προϋποθέσεις. Αρχικά, η πιο σημαντική προϋπόθεση είναι η αναγνώριση της αξίας που έχει η μετάβαση για τη ζωή του παιδιού. Αυτή η αποδοχή της σημαντικότητας, είναι το βασικό θεμέλιο για τη μετέπειτα επιτυχία όλων των προσπαθειών για την ομαλή μετάβαση. Επίσης, οι πολιτικές που εφαρμόζονται για τις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, πρέπει να έχουν ως στόχο τη διασύνδεση αυτών, με πρακτικές που ενισχύουν το πέρασμα από τη μία στην άλλη.

Παράλληλα, με κατάλληλα σχεδιασμένα μεταβατικά προγράμματα, οι εμπλεκόμενοι φροντίζουν ώστε η προετοιμασία του παιδιού να γίνεται ομαλά, μέσα από μία σταδιακή είσοδο στο δημοτικό σχολείο όπου θα λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του. Επίσης, είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για την επιτυχημένη μετάβαση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φροντίσουν να υπάρχει μία «συνέχεια» όσον αφορά τις πρακτικές που εφαρμόζονται και οι γονείς να συμμετέχουν ενεργά μεταφέροντας στοιχεία απαραίτητα για το χαρακτήρα των παιδιών τους. Τέλος, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη αντιμετώπιση στα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως παιδιά μεταναστών και προσφύγων, για τα οποία πρέπει να αναπτυχθούν ειδικά προγράμματα ανταποκρινόμενα στις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντά τους (Βογιατζή, 2019).

Επομένως, για να υπάρχει επιτυχημένη μετάβαση, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη τις βασικές αρχές που θεμελιώθηκαν σε διεθνές επίπεδο. Στηριζόμενοι σε αυτές και έχοντας ως βασική προϋπόθεση τη γνώμη του παιδιού και το πως το ίδιο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα γύρω του, σχεδιάζουμε κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης με στόχο την ομαλή μετάβασή του. Βέβαια, σε όλη αυτή τη προσπάθεια, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά αυτή τη διαδικασία και καθιστούν αντίστοιχα εύκολη ή δύσκολη την προσαρμογή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται όχι μόνο με το

χαρακτήρα και την προσωπικότητα του παιδιού, αλλά παράλληλα με το εκπαιδευτικό σύστημα, τους δασκάλους και νηπιαγωγούς καθώς και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

### **Κεφάλαιο 3: Παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση**

*«Για κάποια παιδιά, οι άνεμοι της αλλαγής φυσούν ομαλά, για άλλα το πέρασμα αυτών μπορεί να είναι θυελλώδες, άλλα παρασύρονται στο νέο και ξεκινούν μία τεράστια περιπέτεια, σαν εξερευνητές σε αναζήτηση κάτι καινούριου»*

(Dunlop, 2007 σελ. 156)

Πολλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις έχουν προσπαθήσει να καταλάβουν αυτήν τη σημαντική μετάβαση. Ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, ομάδες συζητήσεων και ζωγραφιές παιδιών χρησιμοποιήθηκαν για να συλλέξουμε πληροφορίες για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής. Μέσα από όλες αυτές τις έρευνες, αξιολογήθηκαν σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και ανάλογα είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν αυτή τη διαδικασία. Οι παράγοντες αυτοί, έχουν να κάνουν όχι μόνο με το ίδιο το παιδί και την προσωπικότητά του, αλλά παράλληλα με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία έχουν οι εκπαιδευτικοί και στις δύο βαθμίδες – νηπιαγωγοί και δάσκαλοι – καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό σύστημα, ως προς τη σύσταση και τη λειτουργία του.

#### **3.1 Ο ρόλος του παιδιού**

##### **3.1.1 Η αξία της «φωνής» του**

Τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη έμφαση στη γνώμη των παιδιών και τις προοπτικές τους σε θέματα που τα αφορούν και εμπεριέχονται στις διάφορες έρευνες. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αποτελεί μία τεράστια αλλαγή για τη ζωή των παιδιών και συνεπώς, το να ακούμε τις εμπειρίες και τις απόψεις τους σε αυτή την κρίσιμη περίοδο είναι σημαντικό βήμα. Είναι μία περίοδος που μπορεί να παίξει ουσιαστικό ρόλο στη μελλοντική ευημερία και στη μακροπρόθεσμη επιτυχία τους (Dunlop & Fabian, 2006).

Η εμπειρία των παιδιών από τις μεταβάσεις στο σχολείο μπορεί να εξεταστεί από μία σειρά διαφόρων προοπτικών (Fabian & Dunlop, 2002). Όλο και περισσότερες μελέτες εξετάζουν τις απόψεις των παιδιών και ερευνούν αυτή την εμπειρία από πρώτο χέρι (Dockett & Perry, 1999; Griebel, & Niesel, 2000). Οι μελέτες αυτές δίνουν έμφαση στο να λάβουμε σοβαρά υπόψιν τα παιδιά και το δικαίωμα να εκφράζουν τα δικά τους πιστεύω.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εμπλοκή των παιδιών στην έρευνα και για το άκουσμα των προοπτικών που δίνουν τα ίδια, προέρχεται από μία πρόσφατη εξέλιξη του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά και η παιδική ηλικία. Στις πιο σύγχρονες έρευνες, τα παιδιά θεωρούνται ως γνώστες, ικανά, δυνατά και ισχυρά μέλη της κοινωνίας (Dahlberg κ.α., 1999). Ως εκ τούτου, τα παιδιά θεωρούνται ως ειδικοί της δικής τους ζωής, κατέχοντας τη γνώση, την προοπτική και το ενδιαφέρον το οποίο κερδίζεται από τους ίδιους (Clark & Moss, 2001).

Στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού αναγνωρίζεται το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή του, καθώς και να επικοινωνεί τις δικές του απόψεις. Επισημαίνεται ότι κάθε παιδί το οποίο είναι ικανό να σχηματίζει μία άποψη, οφείλει να έχει το δικαίωμα να την εκφράζει ελεύθερα σε όλα τα θέματα που το επηρεάζουν και αυτά θα πρέπει να αναλύονται δίνοντας βάρος στην ηλικία και ωριμότητά του (Dunlop & Fabian, 2006). Τελευταίες έρευνες μάλιστα μιλούν για έρευνες «με τα παιδιά» και όχι «για τα παιδιά» (Corsaro & Molinary, 2000; Mayal 2000; O' Kane 2000).

### **3.1.2 Η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του**

Τα παιδιά νιώθουν ιδιαίτερη ανησυχία για την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, ίσως γιατί κανείς δεν τους έχει προετοιμάσει κατάλληλα για αυτό. Έτσι, και μόνο στην ιδέα ότι αλλάζουν σχολικό περιβάλλον, δάσκαλο και συμμαθητές, επιφορτίζονται με αρνητικά συναισθήματα, όπως αγωνία, άγχος και φόβος για αυτό το «νέο» που καλούνται να αντιμετωπίσουν εκεί (Καλαμαρά, 2017). Έρευνες σε παιδιά στη Γερμανία έδειξαν ότι η μετάβαση αυτή τους προκαλούσε ανησυχία και άγχος γι' αυτό που θα ακολουθήσει, παρόλο που δεν είχαν ακριβώς κατανοήσει τι σημαίνει δημοτικό σχολείο και τί θα συναντήσουν εκεί (Einarsdottir, 2003).

Η στιγμή λοιπόν της μετάβασης αλλά και όλη η διάρκεια αυτής χαρακτηρίζονται από σημαντικές αλλαγές για τα παιδιά, καθώς βλέπουν την πραγματικότητά τους να διαφοροποιείται και να διευρύνεται (Χαιρέτη, 2011). Αυτό σημαίνει ότι καλούνται να

μπουν σε ένα περισσότερο δομημένο πρόγραμμα που παρέχει το δημοτικό, ξεχνώντας την ανεμελιά και το παιχνίδι του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, θα πρέπει να συνηθίσουν τους νέους συμμαθητές και δασκάλους τους, να μάθουν να ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες, κοινωνικούς και μαθησιακούς, αλλά και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Βруνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005 ; Γουργιώτου, 2007).

Συνεπώς, οι έντονες αλλαγές που βιώνουν κατά τη διάρκεια της μετάβασης, έχουν να κάνουν κυρίως με τους ρόλους, τις σχέσεις και τους κανόνες (Τοκμακίδου, 2010). Τα παιδιά αφήνουν πίσω το ρόλο του «μικρού μαθητή» του νηπιαγωγείου, δημιουργώντας το προφίλ του «μαθητή δημοτικού», οικοδομούν σχέσεις με νέα πρόσωπα και μαθαίνουν σε ένα νέο χώρο, με νέο πρόγραμμα και κανόνες. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν σημαντικά τα συναισθήματα και τις σχέσεις που διαμορφώνουν με τους άλλους. Επιφορτίζονται λοιπόν με ανάμεικτες σκέψεις και συναισθήματα, άλλοτε εκφράζοντας ενθουσιασμό και χαρά για το καινούριο σχολείο, άλλοτε αγωνία, φόβο και απογοήτευση για το τί θα συναντήσουν εκεί (Αλευριάδου & Βруνιώτη, 2008-2009; Brooker, 2016; Καλλιτσάρη, 2020).

Η μετάβαση όταν αντιμετωπίζεται θετικά από το παιδί, σημαίνει ότι αυτό διακατέχεται από ευχάριστα συναισθήματα, όπως χαρά, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, και μία γενικότερη θετική στάση απέναντι στον εαυτό του και το σχολείο. Αντίθετα, όταν αντιμετωπίζεται αρνητικά από αυτό, σημαίνει ότι κατακλύζεται από δυσάρεστα συναισθήματα, όπως άγχος, φόβο, απογοήτευση, άρνηση, παραίτηση και γενικότερα έλλειψη κινήτρων για τον εαυτό του και το σχολείο (Αλευριάδου & Βруνιώτη, 2008-2009). Ο τρόπος με τον οποίο κάθε παιδί θα διαχειριστεί την αλλαγή αυτή στη ζωή του, και θα την αντιμετωπίσει ανάλογα, καθορίζεται από διαφορετικούς παράγοντες. Η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για τη μετάβαση.

Η εικόνα που έχει αποκτήσει το παιδί για τον εαυτό του, ήδη από την προσχολική εκπαίδευση, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Είναι προφανές πως όσο καλύτερη εικόνα έχει το παιδί για τον εαυτό του, τόσο πιο εύκολα θα αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις και συνεπώς θα προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον (Σωτηρίου, 2002). Αντίθετα, όταν το παιδί έχει χαμηλή αυτοεικόνα δεν μπορεί εύκολα να μεταβεί από το ένα στάδιο στο άλλο.

Κατά την είσοδό του στο σχολείο, το παιδί χρειάζεται να έχει αναπτύξει ορισμένες δεξιότητες ήδη από το νηπιαγωγείο, όπως σωματικές, συναισθηματικές,



κοινωνικές, γλωσσικές και γνωστικές και δεξιότητες επικοινωνίας (Goldfeld κ.α, 2016). Αναπτύσσοντας και εξελίσσοντας αυτές τις δεξιότητες, θα είναι σε θέση να ενταχθεί ομαλά στο νέο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, να αλληλοεπιδράσει θετικά με συνομήλικους, να αποκτήσει θάρρος και αυτοπεποίθηση και να διασκεδάσει με τις νέες εμπειρίες που θα του προσφέρει το σχολείο.

Έρευνες σε εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τις ικανότητες που πρέπει να καλλιεργήσει το παιδί κατά τη μετάβαση, ανέδειξαν ικανότητες που έχουν να κάνουν με την ανεξαρτησία, την αυτονομία, τη συνεργασία και την εστίαση της προσοχής ως σημαντικές για αυτή την περίοδο (Peters, 2002 ; Barnett κ.α., 2008). Οι ακαδημαϊκές ικανότητες έρχονται σε δεύτερη θέση. Αυτό που επισημαίνεται είναι η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η τήρηση κανόνων, η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, κ.α., υποστηρίζοντας ότι η έλλειψη αυτών, εγκυμονεί κινδύνους για τη μετάβασή του (Σακελλαρίου, 2018). Σύμφωνα με την Margetts (2005), η προσαρμογή του παιδιού έχει επιτυχία όταν αυτό είναι σε θέση να ακολουθεί οδηγίες, να συγκεντρώνεται στην εργασία του, να περιμένει τη σειρά του και γενικά να λειτουργεί ομαλά στην τάξη ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του.

Η σχέση του παιδιού με τους συνομήλικους του είναι εξίσου καθοριστικής σημασίας στην προσαρμογή του στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Η ικανότητά του να αποδέχεται τα υπόλοιπα παιδιά, να έχει την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα και να μη δημιουργεί ανταγωνισμό και εντάσεις μαζί τους είναι σημαντική για τη μετάβαση (Σταμάτης, 2015). Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά τα οποία βρίσκονται στην πρώτη δημοτικού με παιδιά που ήδη γνωρίζουν από το νηπιαγωγείο, καταφέρνουν να προσαρμοστούν καλύτερα σε σχέση με εκείνα που βρίσκονται σε ένα ξένο περιβάλλον χωρίς κανέναν γνωστό φίλο. Αυτό έχει να κάνει με την αίσθηση ασφάλειας και οικειότητας που νιώθουν κι ας βρίσκονται σε ένα μη γνώριμο περιβάλλον (Καραμπάτσος, 2000).

Οι κοινωνικές δεξιότητες επομένως είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το παιδί, όπου η καλλιέργεια και ανάπτυξή τους αποτελεί τη βάση για την ομαλή προσαρμογή του. Παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό αυτού του είδους τις δεξιότητες, χρειάζονται περισσότερο χρόνο και υποστήριξη και θα βιώσουν αντίστοιχα μεγαλύτερο άγχος και απογοήτευση κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο (Σακελλαρίου, 2018). Μέσα από κατάλληλες μεταβατικές δραστηριότητες οφείλουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, αφού εντοπίσουν τα επίπεδα ανάπτυξης των

ικανοτήτων των παιδιών, να τις ενισχύσουν, παρέχοντας στο παιδί τα κίνητρα που χρειάζεται για την ομαλή προσαρμογή του.

Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί θα βιώσει και θα διαχειριστεί τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, θα έχει μακροπρόθεσμα οφέλη για τη ζωή του σε όλα τα επίπεδα. Συγκεκριμένα, η επιτυχία της πρώτης μετάβασης θα το γεμίσει με αυτοπεποίθηση και κίνητρα, τα οποία θα το ακολουθούν και στη μετέπειτα πορεία του σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Dunlop & Fabian, 2003). Βέβαια, η επιτυχία της μετάβασης είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων και δε σχετίζεται μόνο με τη στάση και συμπεριφορά του παιδιού. Θα πρέπει να συνυπολογίζονται όλοι οι παράγοντες σε μία προσπάθεια επιτυχίας της μετάβασης που πραγματοποιείται.

### **3.1.3 Η σχολική ετοιμότητα**

Η «σχολική ετοιμότητα», ο βαθμός δηλαδή στον οποίο το παιδί είναι έτοιμο να μεταβεί από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο άλλο, έχει τα τελευταία χρόνια εξεταστεί από πολλές πλευρές. Οι παλαιότερες έρευνες «περιορισμένης προσέγγισης» εστίαζαν στην έννοια της ετοιμότητας και υποστήριζαν πως η μετάβαση έχει στενή σχέση με το κατά πόσο το παιδί είναι «έτοιμο» για αυτή, δηλαδή έχει αποκτήσει τις κατάλληλες ικανότητες ώστε να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον. Αντίθετα, οι πιο σύγχρονες έρευνες «ευρείας προσέγγισης» εστιάζουν εκτός από το παιδί και στο ρόλο του σχολείου, δηλαδή στο κατά πόσο και το σχολείο αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον είναι έτοιμα να παρέχουν στο παιδί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη μετάβαση στο νέο περιβάλλον (Μπάκας & Δημητριάδη, 2012).

Η έννοια της «ετοιμότητας» τα τελευταία χρόνια, έχει αντικατασταθεί από μια ευρύτερη προσέγγιση, που εξετάζει την ετοιμότητα ως αμφίδρομη έννοια που εστιάζει τόσο στο παιδί όσο και στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σκηνικού (Meisels, 2007; Ahtola κ.α, 2011; Dockett & Perry, 2009). Με τον τρόπο αυτό, θεωρείται ως ένα σύνθετο σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων και των οικογενειών τους, των σχολείων και των κοινοτήτων (Dockett & Perry, 2009). Είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των διαφόρων επιρροών που καθορίζει το βαθμό στον οποίο κάθε παιδί θα ξεκινήσει το σχολείο έτοιμο.

Από την έρευνα προκύπτουν διάφοροι δείκτες σχολικής ετοιμότητας. Η δυνατότητα των παιδιών να εργάζονται ανεξάρτητα, να μοιράζονται και να διαπραγματεύονται θεωρούνται από τις πιο σημαντικές ικανότητες. Στη συνέχεια ακολουθούν η διάθεσή τους για δημιουργικότητα, ο χρόνος συγκέντρωσής τους σε ένα έργο και ο ενθουσιασμός και η περιέργεια. Παράγοντες όπως η ικανότητα να ακούν, να συγκεντρώνονται, να είναι σε θέση να μετρούν, να αναγνωρίζουν το αλφάβητο, να γνωρίζουν γράμματα, σχήματα και χρώματα και να συμπεριφέρονται με ευγενικό και κοινωνικά αναμενόμενο τρόπο αξιολογήθηκαν ως εξίσου σημαντικές (Ring κ.α, 2016)

### **3.2 Ο ρόλος της οικογένειας**

Η οικογένεια έχει τον πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, εφόσον εκεί περνά τα πρώτα σημαντικά χρόνια της ζωής του (Bronfenbrenner, 1994). Τα χρόνια αυτά το παιδί διαπλάθεται νοητικά και ψυχικά και αναπτύσσει ικανότητες γνωστικές και κοινωνικές, δημιουργώντας ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με άλλα άτομα (Azzi – Lessing, 2009). Στη διαδικασία της μετάβασης, ο ρόλος της είναι καθοριστικός και θα πρέπει να θεωρείται βασικός συνεργάτης στην οργάνωση και υποστήριξη της προσαρμογής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, καθώς έχει την ευθύνη για τη ψυχολογική τους προετοιμασία και ενημέρωση (Margetts, 2007; Dockett & Perry, 2014).

Οι γονείς βιώνουν ορισμένες αλλαγές κατά τη διάρκεια της μετάβασης, που αφορούν τους ρόλους και τις προσδοκίες. Το παιδί μεγαλώνει και αλλάζει εκπαιδευτικό περιβάλλον και συνεπώς οι γονείς επιφορτίζονται με νέα συναισθήματα και ανάγκες, καθώς καλούνται να διαχειριστούν τις όποιες δυσκολίες παρουσιαστούν. Συγκεκριμένα, έχουν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους ως προς την σχολική επίδοση και συμπεριφορά τους και κατά συνέπεια βιώνουν μαζί τους το άγχος και την αγωνία της προσαρμογής, εκφράζοντας τις δικές τους ανησυχίες και προβληματισμούς (Sakellariou & Besi, 2019).

Σε αυτή την κρίσιμη αλλαγή στη ζωή του παιδιού, οι γονείς είναι σύμμαχοί του και όντας γνώστες σημαντικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, που έχουν να κάνουν με τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του, θα πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς και να μοιράζονται μαζί τους τις σημαντικές πληροφορίες. Λειτουργούν ως βοηθοί, οι οποίοι στηρίζουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και συμμετέχουν σε διάφορες δράσεις από κοινού, με επίκεντρο το

παιδί. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, ενημερώνουν τους γονείς για την εξέλιξη και την πρόοδο του παιδιού, επισημαίνουν επιτυχίες και δυσκολίες που το ίδιο αντιμετωπίζει και μαζί φροντίζουν ώστε να πραγματοποιηθεί η μετάβασή του από τη μία βαθμίδα στην άλλη με επιτυχία (Βογιατζή, 2019).

Ο τρόπος με τον οποίο η οικογένεια διαχειρίζεται τις αλλαγές στη ζωή του παιδιού της, είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετάβαση (Γουργιώτου, 2016). Συγκεκριμένα, η ανθεκτικότητα και η ευελιξία των γονέων απέναντι στα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει εκείνο, θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αυτό θα βλέπει και θα διαχειρίζεται τα γεγονότα. Το παιδί σε αυτή τη διαδικασία είναι πολύ πιθανό να ενστερνιστεί δικά τους στοιχεία, αντιδρώντας με άγχος, φόβο και άρνηση στο νέο γεγονός. Οι γονείς λοιπόν, πρέπει να αναλαμβάνουν έναν ρόλο υποστηρικτικό, συμπαραστατικό και εμπυχωτικό, μειώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα που έχει το παιδί για το άγνωστο (Margetts, 2003).

Παράλληλα, ο χρόνος που αφιερώνει η οικογένεια στο παιδί, να συζητήσει μαζί του προβληματισμούς, σκέψεις και συναισθήματα έχει καθοριστική σημασία για το ίδιο. Σε ένα περιβάλλον που το παιδί θα μάθει να εκφράζεται και να αποφορτίζεται από αρνητικές σκέψεις, με τους γονείς να το ακούν και να το καθησυχάζουν, σπάνια θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην προσαρμογή του. Συνεπώς, όταν ο ρόλος της οικογένειας είναι υποστηρικτικός, μειώνεται η επιρροή των στρεσογόνων καταστάσεων πάνω στο παιδί, με αποτέλεσμα εκείνο να αποκτά ψυχική ανθεκτικότητα και ευελιξία ώστε να διαχειρίζεται με ωριμότητα τις αλλαγές γύρω του και να προσαρμόζεται ομαλά (Σμυρνάκη, 2015). Ο Hughes (2015) προτείνει ότι οι γονείς, θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά μία αυξανόμενη αυτονομία, μία ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων και ευκαιρίες συναισθηματικής έκφρασης πριν από τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (Dunlop, 2007).

Αντίθετα, η μη ισορροπημένη σχέση με τους γονείς, προκαλεί δυσκολίες στην προσαρμογή του παιδιού. Το παιδί σε ένα περιβάλλον προσκόλλησης, μαθαίνει να στηρίζεται αποκλειστικά στους γονείς του, στο δάσκαλο αντίστοιχα, ή σε κάποιο φίλο αργότερα, τους οποίους στην πορεία και θα δυσκολευτεί να αποχωριστεί (Πετρουλάκης, 1993; Γαλανάκη, 2011). Μεγαλώνει λοιπόν σε ένα υπερπροστατευτικό πλαίσιο, το οποίο δεν του επιτρέπει να διαχειρίζεται τα εμπόδια και τις δυσκολίες που προκύπτουν και επομένως η κάθε αλλαγή είναι επώδυνη. Η προσαρμογή για αυτά τα παιδιά στο σχολείο είναι πάντα δύσκολη και η μετάβαση συνοδεύεται από άγχος, στεναχώρια και άρνηση.

Μία υποστηρικτική οικογένεια επίσης, είναι αυτή που φροντίζει να παρέχει πλούσια ερεθίσματα στο παιδί της, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες όπως ανάγνωση βιβλίων, μουσικές και θεατρικές παραστάσεις, αφήγηση ιστοριών, κ.α. Η εμπλοκή του παιδιού σε καλλιτεχνικές και εκπαιδευτικές δράσεις και γενικότερα ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, έχει αποδειχτεί ότι πετυχαίνει αρκετά υψηλά επίπεδα ομαλής μετάβασης μιας και αναπτύσσονται σε σημαντικό βαθμό οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες του παιδιού (Γουργιώτου, 2016).

Παράλληλα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας διαδραματίζει έναν εξίσου σημαντικό ρόλο στην πορεία της μετάβασης (Χρηστάκης, 2012). Μονογονεϊκές οικογένειες, οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ή χαμηλή μόρφωση κ.α είναι μεταβλητές που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, καθώς αυτά συχνά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (Whittaker κ.α., 2011). Όπως επισημαίνει η Γαλανάκη, οι δυσκολίες προσαρμογής οφείλονται συνήθως σε σοβαρά γεγονότα της ζωής ή αρκετά στρεσογόνες καταστάσεις (Γαλανάκη, 2011). Για παράδειγμα, οικογένειες στις οποίες ο ένας από τους δύο γονείς δε δουλεύει, οικογένειες που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας ή ακόμα ένα διαζύγιο, επηρεάζουν αρνητικά τη ψυχολογία του παιδιού. Σε ένα κλίμα φορτισμένο και στενάχωρο, το παιδί βιώνει υπερβολικά συναισθήματα, τα οποία γιγαντώνει μέσα του και δεν μπορεί να τα εκφράσει. Ακόμα και ένα μικρό παιδί ενδέχεται να αισθάνεται απογοητευμένο και «μόνο» του σε αυτή τη σημαντική αλλαγή στη ζωή του, με αποτέλεσμα η προσαρμογή του να είναι ιδιαίτερα δύσκολη (Πετρουλάκης, 1993).

Με βάση όλα τα παραπάνω, η επιρροή και η στάση της οικογένειας είναι σημαντική για την προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του σχολείου. Η θετική στάση και συμβολή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά τη μεταβατική διαδικασία (Βογιατζή, 2019). Παράλληλα, μία σωστή προετοιμασία του παιδιού για το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε να έχει το χρόνο να προσαρμοστεί και να διαχειριστεί τις αλλαγές μειώνοντας τις πιθανές δυσκολίες, είναι καθοριστικής σημασίας. Κρίνεται αναγκαία λοιπόν μία αμοιβαία και συνεχής συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η οποία θα βασίζεται στην ουσιαστική επικοινωνία και ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών με επίκεντρο το παιδί (Margetts, 2003; Γουργιώτου, 2016; Βρυγιώτη, 2007).

Η συνεργασία με τους γονείς έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά, τα οποία ενθαρρύνονται να αναπτύξουν κοινωνικές,

συναισθηματικές και μαθησιακές δεξιότητες, σημαντικές για τη μετέπειτα πορεία της ζωής τους. Τα κύρια σημεία δεξιοτήτων που έδωσαν βάση οι εκπαιδευτικοί και στα οποία οι γονείς ενθαρρύνονται να εστιάσουν κατά τη διάρκεια της μετάβασης είναι:

- κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της οικοδόμησης σχέσεων, των δεξιοτήτων φιλίας, της αλληλεπίδρασης, της διαχείρισης της συμπεριφοράς τους και των δεξιοτήτων επικοινωνίας
- δεξιότητες ανεξαρτησίας, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων αυτοβοήθειας, της ευθύνης, των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και ανάπτυξη της κατανόησης των κοινωνικών κανόνων
- μαθησιακές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης εστίασης, των δεξιοτήτων ακρόασης, της πρακτικής προσέγγισης στη μάθηση (Hirst, Visagie, Sojo & Cavanagh, 2011).

Προγράμματα σχεδιασμένα να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην προώθηση της συνέχειας, αναπτύσσοντας μεγαλύτερη επικοινωνία και πιο θετικές σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Στόχος τους είναι να εφοδιάσουν τους γονείς με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να διευκολύνουν τη θετική έναρξη για τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Docket & Perry, 2001). Η έναρξη του σχολείου αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία για συνεργασία με τις οικογένειες, με στόχο την υποστήριξη ενός θετικού ξεκινήματος στο σχολείο και την προώθηση της ψυχικής υγείας και ευημερίας των παιδιών (Kennedy κ.α, 2012). Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει να ενισχύει την εμπιστοσύνη των γονέων και, με τη σειρά του, να ενισχύεται και η εμπιστοσύνη των παιδιών.

Βοηθώντας τους γονείς να συνειδητοποιήσουν περισσότερο τις πιθανές προκλήσεις καθώς τα παιδιά προσαρμόζονται στην αλλαγή και παρέχοντας πληροφορίες και πρακτικές για την υποστήριξή τους, μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση θετικών γονικών προτύπων υποστηρίζοντας την ευημερία κατά τη διάρκεια αυτής της μεταβατικής περιόδου. Η συνεργασία και η ανάπτυξη θετικών σχέσεων, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών, των γονέων, των νηπιαγωγείων, του προσωπικού του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, καταφέρνει να ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και τη σύνδεση με τη σχολική κοινότητα (Hirst κ.α, 2011). Αυτή η αίσθηση ευεξίας και συμμετοχής δεν είναι μόνο σημαντική κατά τη διάρκεια της μετάβασης, αλλά αποτελεί επίσης προστατευτικό παράγοντα για την ψυχική υγεία των παιδιών σε όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων.

### 3.3 Ο ρόλος του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο ένα παιδί αναπτύσσεται, με την έννοια της κουλτούρας και του πολιτισμού της χώρας ή πόλης που βρίσκεται, έχει εξίσου σημαντικό ρόλο στη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πέρα λοιπόν από την οικογένεια και το σχολείο, υπάρχει ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας, αυτός του κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου που περιβάλλει το παιδί.

Αυτό αναφέρεται από ένα μικροσύστημα της γειτονιάς, εκεί που το παιδί βιώνει τα πρώτα κοινωνικά ερεθίσματα, μέχρι το μακροσύστημα της χώρας στην οποία διαμένει και των εκπαιδευτικών πολιτικών που την ακολουθούν. Και τα δύο αυτά μικρο και μακροσυστήματα διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο που θα καθορίσει την ομαλή ή μη μετάβαση του παιδιού από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο άλλο. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο το κράτος διαχειρίζεται και εφαρμόζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν τη μετάβαση αλλά και η γειτονιά στην οποία αναπτύσσεται επηρεάζει άμεσα τη μεταβατική περίοδο (Γουργιώτου, 2016).

Το περιβάλλον της γειτονιάς του παιδιού αναφέρεται στο χώρο της κατοικίας του αλλά και στην ευρύτερη περιοχή στην οποία διαμένει και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Καίσαρη, 2005). Ορισμένα στοιχεία της γειτονιάς παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση του παιδιού. Αυτά έχουν σχέση με το πόσο μόνιμη είναι η κατοικία, την απόσταση που έχει αυτή από το κέντρο, την πρόσβαση σε ανθρώπους και υποδομές καθώς και τα επίπεδα ασφάλειας και ευημερίας (Γουργιώτου, 2016).

Οι Edwards & Bromfield (2009) υποστηρίζουν ότι η ποιότητα της γειτονιάς είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση θετικής εικόνας του παιδιού για τον εαυτό του και τους ανθρώπους γύρω του αλλά και για το ενδιαφέρον που θα δείξει εκείνο για τη μαθησιακή διαδικασία. Μη ποιοτικό θεωρείται το περιβάλλον στο οποίο το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με περιστατικά βίας, εκμετάλλευσης ή εγκληματικότητας. Μέσα εκεί βιώνει υπερβολικά συναισθήματα, όπως λύπη, θυμό, άγχος και ένταση που επηρεάζουν αρνητικά τη ψυχολογία του και τη μετέπειτα ανάπτυξή του (Πετρουλάκης, 1993). Όπως επισημαίνει η Γαλανάκη (2011), οι δυσκολίες προσαρμογής οφείλονται συνήθως σε σοβαρά γεγονότα της ζωής ή αρκετά στρεσογόνες καταστάσεις.

Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά τα οποία διαμένουν σε υποβαθμισμένες περιοχές και έχουν κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, παρουσιάζουν έντονες συναισθηματικές διακυμάνσεις και χαμηλό επίπεδο γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης. Επιπλέον, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και ελάχιστα κίνητρα για μάθηση (Lloyd & Hertzman, 2010). Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στις ανεπαρκείς πρακτικές του κράτους, το οποίο αδιαφορεί για την ποιότητα ζωής των παιδιών και των οικογενειών τους, με αποτέλεσμα την έλλειψη παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και όχι μόνο (Gordon, Brooks-Gunn & Klebanov, 1997). Σε ένα παρόμοιο περιβάλλον, η οικογένεια ενδεχομένως λειτουργεί ως αρνητικό πρότυπο για τα παιδιά, εφόσον δεν ασχολείται ουσιαστικά με το παιδί και συνεπώς η μετάβασή του πραγματοποιείται σε ασταθείς βάσεις.

Επίσης, οικογένειες που προέρχονται από μεταναστευτικές ροές, συχνά αντιμετωπίζουν οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών τους. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν μία επιπλέον δυσκολία, πέραν του ψυχολογικού παράγοντα, κατά τη διάρκεια της μετάβασης, η οποία έχει να κάνει με τη γλώσσα και τη διαφορετική κουλτούρα του νέου σχολείου της χώρας που βρίσκονται. Βέβαια με την απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη μπορούν να καταφέρουν να έχουν μία επιτυχημένη μετάβαση. Στις εξελιγμένες χώρες υπάρχουν τα λεγόμενα «διεθνή σχολεία», τα οποία έχουν εφαρμόσει κατά καιρούς προγράμματα για τη μετάβαση παιδιών μεταναστών (Γκόβαρη & Μπατσούτα, 2012).

Η ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται στο παιδί θεωρείται ιδιαίτερα βασική σε αυτή την ηλικία στην οποία εκείνο χρειάζεται ένα πλούσιο και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης. (Peisner-Feinberg κ.α, 2001). Μελέτες δείχνουν πως παιδιά τα οποία παρακολούθησαν ποιοτικές πρακτικές πριν την υποχρεωτική εκπαίδευση του δημοτικού, με την έννοια της φοίτησής τους σε παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο σημείωσαν μία επιτυχημένη πορεία κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά μετέπειτα στη ζωή τους (Burchinal, Howes κ.α, 2008; Votruba-Drzal, Coley & Chase-Lansdale, 2004).

### **3.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί)**

Στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις δύο βαθμίδες. Ο ρόλος τους είναι πολύπλοκος και πολυδιάστατος, καθώς λαμβάνει διάφορες μορφές, ανάλογα με το στόχο που



θέτουν για τα παιδιά. Έτσι, μπορεί να είναι παιδαγωγοί, δάσκαλοι, συνεργάτες, εμπυχωτές, καθοδηγητές, σύμβουλοι, αξιολογητές και φύλακες (Μπρούζος, 1998; Μπάκας & Δημητριάδη, 2012). Η σημασία του ρόλου τους, έγκειται στο γεγονός ότι αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά και επηρεάζουν την ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Για το λόγο αυτό, η αγάπη και η αφοσίωση στο έργο τους, όταν συνδυάζονται με κοινωνικές δεξιότητες και ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση, αποτελούν παράγοντες σχολικής επιτυχίας για τους ίδιους και για τους μαθητές τους (Μετοχιανάκης, 2020; Παπαγεωργίου, 2008)

Τόσο οι νηπιαγωγοί, όσο και οι δάσκαλοι της πρώτης δημοτικού, επιφορτίζονται με έναν επιπλέον ρόλο – αυτόν του βοηθού στη μεταβατική διαδικασία που έχει να διαχειριστεί το παιδί. Οι νηπιαγωγοί, μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες φροντίζουν να βοηθήσουν τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητες που χρειάζεται για να είναι η προσαρμογή τους όσο το δυνατόν περισσότερο ομαλή και ανώδυνη. Από την άλλη, οι δάσκαλοι φροντίζουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την καλύτερη ένταξη των παιδιών στο νέο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (Μπρούζος, 2011). Βασική προϋπόθεση και για τους δύο, είναι η ενημέρωση των γονιών σχετικά με τις πιθανές προκλήσεις που θα συναντήσει το παιδί αλλά και τους τρόπους που θα το βοηθήσουν να τις διαχειριστεί για να προσαρμοστεί ομαλά (Margetts, 2002).

Ο ρόλος τους στη μεταβατική διαδικασία αναγνωρίζεται σε όλες τις έρευνες σε διεθνές και εθνικό επίπεδο (Docket & Perry, 2001; Margetts, 2002; Μπαγάκης, Διδάχου, κ.α, 2006; Βруниώτη 2008-2009). Είναι εκείνοι που καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές, προστατευτικό περιβάλλον για τους μαθητές τους, μέσα στο οποίο χτίζεται μία ειλικρινής και αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης και αγάπης. Με τις γνώσεις, τα πιστεύω και τις αξίες τους, συμβάλλουν σημαντικά στη θετική ή αρνητική στάση που θα αποκτήσουν για το σχολείο και συνεπώς στην ομαλή ή μη μετάβασή τους (Βруниώτη & Θωίδης, 2011).

Σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και ευημερίας, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να εξοικειωθούν αφενός με την ιδέα της «αλλαγής» στη ζωή τους και αφετέρου με το πλαίσιο του δημοτικού σχολείου (Docket & Perry, 2001). Παράλληλα, τα εφοδιάζουν με ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν την κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη, ώστε να διασφαλίσουν μία καλή, χωρίς δυσκολίες προσαρμογή (Ευαγγέλου & Κακανά, 2014). Στόχος τους είναι να παρακινήσουν τα

παιδιά, προκειμένου να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους και να τα στηρίξουν κατάλληλα σε αυτή την κρίσιμη περίοδο (Καλλιτσάρη, 2020).

Ο ρόλος του νηπιαγωγού είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ομαλή μετάβαση του παιδιού. Είναι εκείνος που θα φροντίσει να μετατρέψει τη σχολική τάξη σε ένα όμορφο περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα νιώθουν οικεία ώστε να εκφραστούν και να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση θα καταφέρουν να αναπτύξουν δεξιότητες, ικανές για την καλύτερη μετάβασή τους στην επόμενη σχολική βαθμίδα του δημοτικού. Με μέσο το παιχνίδι, ο νηπιαγωγός, έρχεται κοντά στο παιδί, αντιλαμβάνεται τη ψυχοσύνθεση του και μέσα από δραστηριότητες προσπαθεί να ενισχύσει τις δυνατότητες και τα ταλέντα του (Καλλιτσάρη, 2020).

Καθ' όλη τη διάρκεια, παρατηρεί, επεξεργάζεται, αξιολογεί και καταγράφει στοιχεία σημαντικά για την προσωπικότητα του παιδιού (Λοΐζου & Παπαδημήτρη-Καχριμάνη, 2016). Με βάση τις παρατηρήσεις και τις αναλύσεις του και κατανοώντας πολλά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του, προσπαθεί να το βοηθήσει σε αυτή τη μεταβατική διαδικασία. Έτσι το παιδί, σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και ασφάλειας που του παρέχει το νηπιαγωγείο, αποκτά αυτοπεποίθηση και θετική εικόνα για τον εαυτό του, δεξιότητες σημαντικές για την ομαλή προσαρμογή του στο δημοτικό σχολείο (Βογιατζή, 2019).

Παράλληλα, σύμμαχος και συνεργάτης του νηπιαγωγού σε αυτή τη διαδικασία είναι ο δάσκαλος της πρώτης δημοτικού. Στόχος του αρχικά είναι να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης με τα παιδιά, ώστε να νιώσουν όμορφα κατά την είσοδό τους στο δημοτικό και να οριοθετήσει κανόνες για να οργανώσει την παιδαγωγική του διαδικασία. Με παιγνιώδεις τρόπους, προσπαθεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του και να τους εμπλουτίσει με τις απαραίτητες γνώσεις και εφόδια. Παράλληλα, βρίσκεται κοντά σε εκείνους, συναισθάνεται τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και τους βοηθά να προσαρμοστούν όσο πιο ομαλά γίνεται στο νέο περιβάλλον (Βογιατζή, 2019).

Με τη βοήθεια του νηπιαγωγού και της οικογένειας, προσπαθεί να αποκτήσει μία πληρέστερη εικόνα για το μαθητή του, όσον αφορά τις δυνατότητές και τις αδυναμίες του, ώστε να εφαρμόσει κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές για την ομαλή προσαρμογή του. Καλό θα είναι να μην έχει ιδιαίτερες προσδοκίες γι' αυτόν και απαιτήσεις, αλλά σεβόμενος την προσωπικότητά του, να του δίνει τα κίνητρα και το

χρόνο που χρειάζεται για να αναπτύξει και να εξελίξει τις κλίσεις και δεξιότητές του (Βρυνιώτη 2008-2009).

Οι προσδοκίες τόσο των δασκάλων, όσο και των νηπιαγωγών ως προς το μαθητή, είναι ένας επίσης σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την προσαρμογή του. Αυτές διαμορφώνονται ανάλογα με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αλλά και με τη σχέση που έχει αναπτύξει με το μαθητή (Μπαγάκης, Διδάχου, κ.α., 2006) και έχουν να κάνουν με το χαρακτήρα, την καταγωγή, το φύλο, την επίδοση, την εμφάνιση και το ρόλο του μαθητή μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2008). Όταν οι προσδοκίες είναι θετικές, το παιδί λαμβάνοντας την αποδοχή και εμπιστοσύνη από τον εκπαιδευτικό, νιώθει σίγουρο για τον εαυτό του, αποκτά αυτοπεποίθηση, κίνητρα και θετική εικόνα για το ίδιο αλλά και για το σχολείο. Αντίθετα, οι αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οδηγούν σε χαμηλή αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να δημιουργείται αρνητική στάση για το σχολείο και συνεπώς προβλήματα στην προσαρμογή (Μπαγάκης, Διδάχου, κ.α., 2006). Είναι η λεγόμενη «*αυτοεκπληρούμενη προφητεία*», η οποία επηρεάζει τη ψυχολογία του παιδιού και τη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξή του (Κυριακοπούλου, 2009; Ματσαγγούρας, 2008).

Παράλληλα, ένας ακόμη κρίσιμος παράγοντας σε αυτή τη φάση της μετάβασης είναι η συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων, η οποία θεωρείται το πιο ουσιαστικό βήμα για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών. Πρόκειται για μία ουσιαστική και συνεχόμενη επικοινωνία, για συντονισμένες ενέργειες και πρακτικές μεταβατικών δραστηριοτήτων και για κοινούς παιδαγωγικούς σκοπούς (Γουργιώτου, 2007-2008). Βασική προϋπόθεση για την ομαλή συνεργασία είναι η ύπαρξη «*συνέχειας*», η οποία αναφέρεται στο βαθμό συμφωνίας των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων ως προς τις πρακτικές και μεθόδους που χρησιμοποιούν και ως προς τη γενικότερη φιλοσοφία και κουλτούρα τους (Fabian & Dunlop, 2006; Μπαγάκης, Διδάχου, κ.α., 2006)).

Στην πράξη, η συνεργασία αυτή φαίνεται σχετικά εύκολη, λόγω της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών, της ισότιμης αντιμετώπισής τους αλλά και του γεγονότος ότι και οι δύο βαθμίδες ανήκουν στο ίδιο Υπουργείο Παιδείας (Βρυνιώτη 2008-2009). Βέβαια, σύμφωνα με τον Fabian (2002), οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών είναι πολύ περισσότερες σε σχέση με τις δικές τους πραγματικές εμπειρίες εκπαιδευτικής μετάβασης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και προσόντα, ώστε να γνωρίζουν τί χρειάζεται το παιδί για να έχει μία επιτυχημένη μετάβαση, ωστόσο δεν εφαρμόζονται δραστηριότητες που να βοηθούν εκείνους σε αυτή τη διαδικασία.

Οι παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν τη συνεργασία, όπως η έλλειψη χρόνου, το διαφορετικό ωράριο, η μη ανάληψη πρωτοβουλιών, οι προκαταλήψεις, η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βρυνιώτη 2008-2009), αλλά και οι διαφορετικοί παιδαγωγικοί στόχοι, διαφορετικές προσεγγίσεις και απαιτήσεις των δύο βαθμίδων (Μπαγάκης, Διδάχου, κ.α, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών να είναι λιγοστές και αυτές χάρη στη δική τους πρωτοβουλία (Βρυνιώτη, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν σε συνεργασία με τους γονείς και με επίκεντρο το παιδί, δίνουν νόημα στις αντιλήψεις και τις ανάγκες του και αναπτύσσουν κατάλληλα μεταβατικά προγράμματα, με στόχο την εμπλοκή του σε δραστηριότητες που θα το προετοιμάσουν και θα το καθιστούν σχετικά «έτοιμο» για το δημοτικό σχολείο (Γουργιώτου, 2016).

### **3.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος**

Το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο είναι δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες που παρουσιάζουν αρκετές διαφορές ως προς τη σύσταση και τη λειτουργία τους. Κατά τη διάρκεια λοιπόν της μετάβασης, το παιδί επηρεάζεται σημαντικά από αυτές.

Διεθνώς, τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία έχουν αναπτυχθεί ως ξεχωριστές οντότητες εξαιτίας της εξέλιξής τους στο χρόνο και ποικίλλουν με διάφορους τρόπους, όσον αφορά τους στόχους, τις προσεγγίσεις τους και τον τρόπο οργάνωσής τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορές στην παιδαγωγική και τα προγράμματα σπουδών (Shaeffer, 2006; Γουργιώτου, 2007; Τοκμακίδου, 2005; Perry κ.α, 2012; Dunlop, 2013; Einarsdottir, 2013).

Αναφορικά με τους στόχους των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, όπως αυτοί ορίζονται στο νόμο πλαίσιο 1566/1985<sup>1</sup>, το νηπιαγωγείο επικεντρώνεται σε κοινωνικές δεξιότητες, όπως ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αρμονική αλληλεπίδραση, ανάληψη πρωτοβουλιών και εξοικείωση με το ρόλο τους στην ομάδα. Αντίθετα, το δημοτικό σχολείο εστιάζει περισσότερο σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, που αφορούν γνώσεις και αξίες ηθικές, ανθρωπιστικές, κ.α. (Μπαγάκης, κ.ά., 2006). Έρευνες δείχνουν ότι το νηπιαγωγείο επικεντρώνεται στη διαδικασία, ενώ το δημοτικό στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Σακελλαρίου, 2012).

---

<sup>1</sup> Νόμος 1566/1985 ΦΕΚ Α'167/30.9.1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Οι κύριες διαφορές των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων εντοπίζονται στα αναλυτικά προγράμματα, όπου υπάρχει ασυμφωνία ως προς τις δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές για το παιδί. Ειδικότερα, στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δίνεται έμφαση σε ψυχοκινητικές και κοινωνικοσυναισθηματικές ικανότητες και ταυτόχρονα σε δεξιότητες που αφορούν κυρίως Καλλιτεχνικά Μαθήματα (Μουσική, Εικαστικά, Θέατρο, κ.α) αλλά και τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και την Πληροφορική (Βруниώτη, 2008, στο Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου). Ωστόσο, αυτά δεν χρησιμοποιούνται από το νηπιαγωγό ως διδακτικά αντικείμενα, καθώς είναι ελεύθερος να τα χρησιμοποιήσει ως θεματικές, εμπλέκοντας ενεργά τα παιδιά σε δραστηριότητες που θεωρεί σημαντικές, ώστε αυτά να αλληλοεπιδράσουν δημιουργικά (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2014). Αντίθετα, στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες όλων των μαθησιακών αντικειμένων, τα οποία έχουν ένα αυστηρό πλαίσιο με συγκεκριμένους στόχους, πρόγραμμα και διδακτέα ύλη και δε δίνουν τη δυνατότητα και ελευθερία στο δάσκαλο να παρεκκλίνει (Μπαγάκης, κ.α., 2006).

Σε ένα γενικότερο και διεθνές επίπεδο, οι Woodhead and Oates (2007) επισημαίνουν ότι κατά τη διάρκεια της μετάβασης, αλλάζουν ορισμένα στοιχεία με τα οποία οι μικροί μαθητές ήταν εξοικειωμένοι στο νηπιαγωγείο και τώρα καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτούς του δημοτικού. Αυτά τα στοιχεία αναφέρονται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- τη δομή των προγραμμάτων, δηλαδή την αλλαγή στον αριθμό μαθητών, στις τάξεις, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στα διαλείμματα, κ.α
- την ποιότητα της διδασκαλίας, δηλαδή τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο γίνεται το μάθημα ανάλογα τη σχολική βαθμίδα αλλά και τις διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών
- την εμπλοκή των γονέων, τη σταδιακή μείωση δηλαδή της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Όσον αφορά στην ποιότητα της διδασκαλίας, παρατηρείται ότι το νηπιαγωγείο εφαρμόζει δραστηριότητες που εστιάζουν στη βιωματική μάθηση και αλληλεπίδραση με στόχο την ελευθερία κίνησης και έκφρασης των παιδιών. Υπάρχει ποικιλία και εναλλαγή δραστηριοτήτων, χωρίς να απαιτούνται συγκεκριμένα υλικά, χώρος και χρόνος, όπου βασικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού. Από την άλλη, το δημοτικό έχει ένα περισσότερο απαιτητικό πρόγραμμα, χωρίς να αφήνει ελευθερία για

δημιουργικότητα και έκφραση κινητικά και συναισθηματικά. Απαιτεί συγκεκριμένο χώρο και χρόνο παραμονής των παιδιών στη τάξη και ταυτόχρονα συγκεκριμένα εγχειρίδια με το παιχνίδι να απουσιάζει σημαντικά από τις δραστηριότητες (Σακελλαρίου, 2005; Μπαγάκης, κ.α., 2006).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να εστιάσουμε στη σημασία του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι βασικό στοιχείο στα προγράμματα του νηπιαγωγείου, που όμως στην πορεία στο δημοτικό σταδιακά η αξία του φθίνει (Brooker, 2016). Οι Whitebread and Coltman (2015) σημείωσαν ότι στα δημοτικά σχολεία υπάρχει μείωση των ευκαιριών παιχνιδιού για τα παιδιά στις τάξεις υποδοχής τα πρώτα χρόνια του δημοτικού, τις οποίες αποδίδουν στην αυξημένη πίεση για την επίτευξη των στόχων σχετικά με την επίδοση των παιδιών. Οι O’Cane & Murphy (2016a) σημειώνουν πως με τη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, παρατηρείται αλλαγή στις προσδοκίες, όπου η εστίαση μετατίθεται στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

Όπως φαίνεται λοιπόν, υπάρχουν διαφορές και ασυνέχειες μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή μετάβαση του παιδιού από τη μία στην άλλη. Τα παιδιά ξεκινώντας το πρώτο έτος της σχολικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν μία σχολική κατάσταση που είναι ποιοτικά διαφορετική από την προσχολική εμπειρία. Υπάρχει ανησυχία ότι οι διαφορές αυτές μπορεί να επηρεάσουν την προσαρμογή τους και να διαταράξουν τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξής τους (Ladd & Price, 1987; Skarpness & Carson, 1987). Αυτές οι ασυνέχειες είναι το αποτέλεσμα του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας (Early κ.α, 2001).

Οι Einarsdottir, Perry και Dockett (2008) τονίζουν ότι παρόλο που έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για μία «συνέχεια» μεταξύ των δύο βαθμίδων, στην πράξη δεν συμβαίνει πάντα με επιτυχία. Συγκεκριμένα, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαδικασία σημαντική και και έχουν εφαρμόσει δράσεις, όπως επισκέψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας σε τάξεις δημοτικής εκπαίδευσης, δεν υπάρχει συνέχεια στα επίπεδα των προγραμμάτων σπουδών και των παιδαγωγικών πρακτικών. Όπως σημειώνει η Margetts (2002), οι αποτελεσματικές διαδικασίες μετάβασης θα πρέπει να επεκτείνονται πολύ πέρα από τις απλές επισκέψεις. Πρέπει να περιλαμβάνουν τη σταδιακή προετοιμασία παιδιού και οικογένειας, με βάση μια λογική συνέχειας από ομότιμους, τις προσδοκίες των παιδιών και των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα

σπουδών και τη διατήρηση ολοκληρωμένων διαδικασιών επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ατόμων.

Είναι λοιπόν απαραίτητο, όπως τονίζουν οι περισσότερες έρευνες, η ύπαρξη συνέχειας και συνοχής μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών εμπειριών, ώστε να υποστηρίξουν σημαντικά τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτής της μετάβασης (Mashburn et. Al, 2008). Συγκεκριμένα, η «συνέχεια» αναφέρεται σε κοινούς παιδαγωγικούς στόχους, προσεγγίσεις και μεθόδους τις οποίες ακολουθούν και οι δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες με στόχο την ομαλή μετάβαση του παιδιού. Χρειάζεται γι' αυτό το λόγο να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα με δραστηριότητες, οι οποίες εμπλέκουν ενεργά γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, και μέσα από μία αμοιβαία συνεργασία ανταλλάσσουν εμπειρίες και βιώματα (Αλευριάδου κ.α., 2008).

Συμπερασματικά, η συνεργασία του νηπιαγωγείου και του δημοτικού είναι σημαντικός παράγοντας για την ομαλή μετάβαση του παιδιού. Η επιτυχημένη διαχείριση της μετάβασης από τους γονείς είναι απαραίτητη για την προσαρμογή του παιδιού στο νέο περιβάλλον και για να έχει ένα περιβάλλον το οποίο να είναι σε θέση, όπως ένας στοργικός γονέας να ενθαρρύνει το παιδί (Graham, 2012). Σε αυτές τις βάσεις, μετάβαση είναι επιτυχημένη όταν το παιδί έχει εξοικειωθεί με το νέο περιβάλλον και τα πρόσωπα αυτού με τη βοήθεια του νηπιαγωγού, οι γονείς γνωρίζουν τις απαραίτητα στοιχεία για το νέο σχολείο και οι δάσκαλοι έχουν τις κατάλληλες πληροφορίες που χρειάζονται για το παιδί (Conn-Powers κ.α, 1990).

#### **Κεφάλαιο 4: Προγράμματα και πρακτικές μετάβασης**

Η σημασία των πρακτικών και των προγραμμάτων μετάβασης είναι καθοριστική και αναγνωρίζεται θετικά, με γενική αποδοχή ότι οι οικογένειες και τα δημοτικά σχολεία που επικοινωνούν και συνεργάζονται έχουν θετικό αντίκτυπο στην προσαρμογή στο σχολείο (Docket & Perry, 2004).

Μία φιλανδική μελέτη διαπιστώνει ότι τα παιδιά με την περισσότερη υποστήριξη τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στο δημοτικό σχολείο πετυχαίνουν τις ομαλότερες μεταβάσεις. Συγκεκριμένα τονίζει ότι η «συνέχεια των προγραμμάτων σπουδών» μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων και η «μεταφορά πληροφοριών» από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι οι πιο αποτελεσματικοί προάγγελοι της επιτυχημένης μετάβασης (Ahtola κ.α, 2011). Η μεταφορά των πληροφοριών θα γίνει με κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα μετάβασης, τα οποία αφορούν πρακτικές

όπως συναντήσεις, στρατηγικές και δράσεις ώστε να καταφέρει το παιδί να διαχειριστεί όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο.

Ένα από τα πιο επιτυχημένα προγράμματα σπουδών, είναι το «Te Wh riki», το οποίο εφαρμόζεται στη Νέα Ζηλανδία και προτείνει την καθιέρωση μαθημάτων μετάβασης ή αλλιώς υποδοχής στα δημοτικά σχολεία και την ενίσχυση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να αναπτύξουν υγιείς στρατηγικές και πρακτικές μετάβασης (O’Cane, 2016) Σε αυτό το πλαίσιο σημειώνουν ότι:

*«Οι ορθές πρακτικές περιλαμβάνουν υπηρεσίες που παρέχουν στους γονείς μία συνοπτική έκθεση αξιολόγησης σχετικά με τη μάθηση του παιδιού τους και τους παροτρύνει να παρέχουν αντίγραφο αυτής στο δάσκαλο του παιδιού. Αφορούν πληροφορίες σχετικά με τις διαθέσεις και συμπεριφορές των παιδιών, τις γνώσεις και δεξιότητες αλφαριθμητισμού και μαθηματικών..» ( O’Cane, 2016, σελ.16-17).*

#### **4.1 Προγράμματα μετάβασης**

Τα προγράμματα μετάβασης προσδιορίζονται ως στρατηγικές που εφαρμόζονται για τη διασφάλιση και την ομαλή τοποθέτηση και προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και περιλαμβάνουν δραστηριότητες που εφαρμόζονται στα σχολεία με στόχο να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Είναι προγράμματα σχεδιασμένα για εκπαιδευτικούς και γονείς με επίκεντρο το παιδί.

Έχοντας αυτό κατά νου, τα αποτελεσματικά προγράμματα μετάβασης θα πρέπει να φροντίζουν να διατηρούν τα οφέλη των προσχολικών προγραμμάτων, μειώνοντας το άγχος που μπορεί να μειώσουν τα παιδιά στο σχολείο, δημιουργώντας έναν κατάλληλο βαθμό συνέχειας κατά τη διάρκεια της μετακίνησης. Πρέπει να ανταποκρίνονται στο υπόβαθρο των παιδιών και τις δυνατότητές τους παρέχοντας θετικές εμπειρίες και αναγνωρίζοντας ότι η ηλικία των τεσσάρων ως πέντε ετών είναι μία κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης για αυτά (Love, Logue, Trudeau & Thayer, 1992).

Η Margetts (2000) σημειώνει ότι τα προγράμματα μετάβασης πρέπει να βασίζονται σε μία φιλοσοφία στην οποία η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο είναι ευκολότερη όταν εκείνα είναι εξοικειωμένα με την κατάσταση, οι γονείς είναι ενήμεροι για το νέο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες πληροφορίες αναφορικά με την ανάπτυξη του κάθε παιδιού και τις προηγούμενες εμπειρίες του. Οι λέξεις κλειδιά που απαιτούνται είναι σωστός προγραμματισμός, σταδιακή προετοιμασία και επικοινωνία. Με τον τρόπο αυτό τα προγράμματα μετάβασης



προωθούν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού και της οικογένειας στη νέα κατάσταση, ενισχύουν την ανεξαρτησία του και την επιτυχή λειτουργία του, την υποστήριξη και την ενδυνάμωση της οικογένειας και συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου (ConnPowers κ.α., 1990).

Κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψιν και να ενσωματώσουμε τέσσερα κρίσιμα σημεία: τη συνέχεια των προγραμμάτων, την επικοινωνία του προσωπικού, την προετοιμασία των παιδιών και τη συμμετοχή των γονέων. Πιο συγκεκριμένα:

Συνέχεια προγράμματος: Αναγνωρίζοντας τις ποιοτικές διαφορές μεταξύ των δύο προγραμμάτων – νηπιαγωγείου και δημοτικού- που μπορεί να διαταράξουν τη μαθησιακή διαδικασία, υπάρχει όλο και αυξανόμενη συμφωνία ότι η συνέχεια του προγράμματος με παρόμοιες δραστηριότητες, υλικά και φιλοσοφία μέσω αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών, θα μειώσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα μετάβασης. Η συνέχεια των προγραμμάτων καθώς και η ενίσχυση της γνώσης σχετικά με τα προγράμματα σπουδών μπορούν να διευκολυνθούν μέσω της δημιουργίας σχέσεων μεταξύ του σχολικού και του προσχολικού προσωπικού. Οι στρατηγικές περιλαμβάνουν ανταλλαγή ενημερωτικών δελτίων, επισκέψεις του ενός προσωπικού στα προγράμματα του άλλου, με στόχο την αύξηση της κατανόησης για τη συγκεκριμένη μαθησιακή κατάσταση καθώς και δίκτυα μετάβασης για σχεδιασμό μεταβατικών προγραμμάτων συνεργατικά (Margetts, 1999).

Επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού: Κατά την ανάπτυξη ομαλών μεταβάσεων, θα πρέπει να υπάρχει συνεχής επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του προσωπικού σχολικής και προσχολικής ηλικίας (Barbour & Seefeldt, 1993). Η ανταλλαγή πληροφοριών και ο συνεργατικός σχεδιασμός για τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο μπορεί να διευκολυνθεί μέσω της επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού πριν και μετά τη μετάβαση: τη διαβίβαση αρχείων με πληροφορίες που περιλαμβάνουν τα επίπεδα κοινωνικής, σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών και εκτίμηση των αναγκών τους. Προσωπικό που επισκέπτεται ο ένας τα προγράμματα του άλλου για να συζητήσει για τα παιδιά, συνεργατικός σχεδιασμός των προγραμμάτων μετάβασης. Αυτός ο τομέας επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού έχει αναγνωριστεί δύσκολος και απαιτεί βελτιωμένη συνεργασία (Love κ.α., 1992).

Προετοιμασία παιδιών: Όταν τα παιδιά είναι προετοιμασμένα για τη μετάβαση στο σχολείο αποκτούν αυτοπεποίθηση και είναι πιο πιθανό να επιτύχουν. Τα

προγράμματα μετάβασης πρέπει να περιλαμβάνουν τη σταδιακή προετοιμασία των παιδιών της προσχολικής ηλικίας για τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του σχολείου και θα πρέπει να είναι πριν και κατά τη διάρκεια των μεταβατικών περιόδων (Ladd & Price, 1987). Η προετοιμασία των παιδιών πριν από την έναρξη του δημοτικού δίνουν την ευκαιρία και το χρόνο στα παιδιά να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους με τους ενήλικες για τις προκλήσεις και τις θετικές αλλαγές που αντιμετωπίζουν. Μία σχολική επίσκεψη ή σειρά επισκέψεων παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες να γνωρίζουν τί περιμένουν οι εκπαιδευτικοί από αυτά, ευκαιρίες να εξοικειωθούν με το νέο περιβάλλον, ευκαιρίες να λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τις διαφορές μεταξύ προσχολικής και σχολικής ζωής, ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες στην τάξη. Για τους λόγους αυτούς, οι επισκέψεις στο δημοτικό σχολείο θεωρήθηκε πολύτιμη εμπειρία και μάθηση.

Η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση μπορεί επίσης να συμβεί και στο νηπιαγωγείο με την συζήτηση για το περιβάλλον του δημοτικού, ώστε να είναι περισσότερο οικείο σε αυτά και με την ανάθεση ρόλων και ευθυνών στα παιδιά με στόχο την ενίσχυση της ανεξαρτησίας τους.

Συμμετοχή γονέων: Η σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική σε όλα τα επίπεδα του σχολείου και ακόμα περισσότερο στην έναρξη των πρώτων χρόνων σχολικής ζωής (Renwick, 1984). Η συνέχεια της συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση του παιδιού τους ωφελεί τα παιδιά και ανανεώνει την αίσθηση συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών (SERVE, 1992). Είναι σημαντικό οι γονείς να ενημερώνονται για τις προσδοκίες του σχολείου και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί να ακούν τις ανησυχίες και στόχους των γονέων για τα παιδιά τους. Οι ενημερωμένοι γονείς είναι λιγότερο πιθανό να αγχωθούν σχετικά με τη μετάβαση του παιδιού τους στο σχολείο και είναι ικανοί να βοηθήσουν το παιδί τους να ξεπεράσει τη σύγχυση και την απογοήτευση και να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον (Bredenkamp, 1987; Glicksman & Hills, 1981). Συνεπώς οι γονείς θα πρέπει να λαμβάνουν επαρκείς πληροφορίες και ευκαιρίες για να κατανοήσουν το νέο περιβάλλον και να το μοιραστούν με το παιδί τους (Conn-Powers κ.α., 1990).

Η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία μετάβασης μπορεί να περιλαμβάνει επισκέψεις προσανατολισμού για παιδιά, παρέχοντας στους γονείς γραπτές και προφορικές πληροφορίες σχετικά με το σχολείο, ευκαιρίες να εξοικειωθούν με το προσωπικό, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους, συμμετοχή σε δραστηριότητες της τάξης παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με το

πρόγραμμα και δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν από τους γονείς και να βοηθήσουν στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο. Στόχος τους είναι να εξοπλίσει τους γονείς με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τους πόρους που χρειάζονται για να διευκολύνουν ένα θετικό ξεκίνημα για τα παιδιά και τις οικογένειές τους (O' Cane, 2016).

Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία τα οποία διεξάγουν μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων μετάβασης, παρουσιάζουν θετική συμπεριφορά στο σχολείο και στο σπίτι από τα παιδιά που τα σχολεία τους διεξάγουν περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων μετάβασης. Μεταβατικά προγράμματα με πολλαπλές ευκαιρίες για τα παιδιά και τους γονείς να εξοικειώνονται με το σχολικό περιβάλλον και τις προσδοκίες, έχουν θετική σχέση με την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο και χαμηλότερα ποσοστά προβληματικών συμπεριφορών (Margetts, 1999).

#### **4.2 Πρακτικές για τη μεταβίβαση πληροφοριών**

Για τη μεταφορά πληροφοριών μεταξύ νηπιαγωγείων και σχολείων πρωτοβάθμιας, χρησιμοποιούνται διάφορα έγγραφα ή χαρτοφυλάκια, στα οποία καταγράφονται οι εμπειρίες και οι γνώμες όλων των εμπλεκόμενων στη μεταβατική διαδικασία. Τα έγγραφα αναφέρονται στις σημαντικές πληροφορίες που πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ώστε να καταφέρουν την ομαλή μετάβαση (Evans κ.α, 2010). Τα χαρτοφυλάκια είναι αρχεία που περιέχουν ατομικές ιστορίες μάθησης του παιδιού και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναδείξουν το παιδί ως ικανό μαθητή σε αυτή τη διαδικασία (Peters, 2010).

Τα έγγραφα ή τα χαρτοφυλάκια μπορεί να διαφέρουν ως προς το στυλ και τη μορφή ανάλογα το πρόγραμμα μετάβασης που εφαρμόζεται. Ωστόσο, ορισμένες πτυχές που είναι γενικά συμφωνημένες και είναι απαραίτητο να ακολουθούνται αναπτύσσονται παρακάτω:

- θα πρέπει να είναι φιλικά ως προς τους εμπλεκόμενους και για τις δύο βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος και να είναι γραμμένη σε σαφή και συνοπτική γλώσσα
- θα πρέπει να είναι θετικά στη προσέγγιση και να επικεντρώνονται στα επιτεύγματα του παιδιού και όχι σε ένα μοντέλο αδυναμίας
- θα πρέπει να εντοπίζονται περιοχές που τα παιδιά χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη

- είναι σημαντικό να συμμετέχουν οι γονείς στη συλλογή και μεταφορά πληροφοριών
- η «φωνή» του παιδιού θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται με ουσιαστικό τρόπο.
- απαιτείται μεγαλύτερο επίπεδο κατανόησης από ότι είναι σήμερα διαθέσιμο, σχετικά με τον τρόπο τον οποίο τα δημοτικά σχολεία χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που μεταφέρονται από τα νηπιαγωγεία (O'Cane, 2016)

Κοινό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων μετάβασης είναι η μεταφορά εγγράφων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, αν και υπάρχει ένα τεράστιο ποσό της έρευνας που υποστηρίζει την ανάγκη να επικοινωνούν και να μεταφέρουν πληροφορίες μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, υπάρχουν λιγότερο επίσημες οδηγίες σχετικά με το τι ακριβώς πρέπει να μεταφερθεί και πώς (ομάδα έρευνας ETC, 2011). Τα έγγραφα σχεδιάστηκαν για να καταγράψουν την πλούσια γνωσιακή βάση στα νηπιαγωγεία, και να διευκολύνουν την αποτελεσματική μεταφορά του στο δημοτικό σχολείο. Στηριζόμενοι οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα έγγραφα καλούνται να εστιάσουν στα επιτεύγματα του παιδιού (O'Cane & Hayes, 2010).

Όσον αφορά τη μεταφορά πληροφοριών λοιπόν, δίνεται βάση τόσο στη γνώμη των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών σε κάθε βαθμίδα. Βέβαια πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν και την ανάγκη να ακουστεί και η φωνή του σε περιόδους μετάβασης (Dockett & Perry, 2007; Dunlop, 2007; Einarsdottir, 2013; Margetts, 2013).

Ο Evans κ.α. (2010) υποστηρίζουν ότι οι πρακτικές μετάβασης πρέπει να έχουν μια ολιστική εστίαση στο παιδί. Τα χαρτοφυλάκια των παιδιών έχουν χαρακτηριστεί χρήσιμα από αυτή την άποψη. Είναι αρχεία που περιέχουν ατομικές ιστορίες μάθησης, οι οποίες καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια του χρόνου του παιδιού στο νηπιαγωγείο, μαζί με έργα τέχνης, κ.α. και προστίθενται στο χαρτοφυλάκιο που το παιδί παίρνει μαζί του στο δημοτικό σχολείο. Η αξία του ως εργαλείου που μεταφέρει πληροφορίες είναι σαφής και κατανοητή (Peters, 2010).

Οι Smith και Carr (2009) έχουν ερευνήσει τη χρήση των χαρτοφυλακίων της πρώιμης παιδικής ηλικίας ως εργαλείο για την ενίσχυση της μάθησης κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο σχολείο σε μια έρευνα νέα Ζηλανδία. Τα χαρτοφυλάκια προσδιορίστηκαν ως εργαλείο συμμετοχής και ενδυνάμωσης, ένα μέσο για τους εκπαιδευτικούς με το οποίο θα έχουν πρόσβαση στα σημεία της γνώσης των παιδιών και να διαδραματίσει ρόλο στην οικοδόμηση μιας θετικής εικόνας για τη μάθηση αλλά και ως πολύτιμα αντικείμενα αλφαριθμητισμού. Ο Peters (2020) αναφέρει ότι τα

χαρτοφυλάκια αυτά είναι χρήσιμα αρχικά για την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των παιδιών και του νέου εκπαιδευτικού, και στη διέλευση των συνόρων από το ένα πλαϊνό στο άλλο. Τα έγγραφα αυτά παρέχουν τη βάση της δύναμης του παιδιού. Επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να μάθουν για τις εμπειρίες μάθησης του παρελθόντος των παιδιών και χρησιμεύουν για τη βελτίωση των δεσμών οικογένειας – σχολείου, ενώ χρησιμεύουν ως εργαλείο για να επιτρέψουν στα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα το ένα το άλλο.

Προβλήθηκε ο ισχυρισμός ότι η ισχύς των χαρτοφυλακίων ως εργαλείου για την προώθηση της η ενδυνάμωση ήταν εμφανής (Peters, 2020). Είναι σαφές ότι τα χαρτοφυλάκια αυτά μπορούν να επιτρέψουν το παιδί να αναγνωριστεί στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο με ουσιαστικό τρόπο.

## **Κεφάλαιο 5: Έρευνες σχετικά με τη μετάβαση**

### **5.1 Ευρήματα ερευνών**

Στην παρούσα μελέτη έγινε μία προσπάθεια διερεύνησης της διεθνούς βιβλιογραφίας, σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική ηλικία του παιδιού. Τα αποτελέσματα αυτής, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η μετάβαση είναι μία προσαρμοστική περίοδος για τα παιδιά και τις οικογένειές τους και πως όλοι οι ενδιαφερόμενοι οφείλουν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας (O' Cane & Hayes, 2010). Η αρμονική αλληλεπίδραση όλων των φορέων, με την έννοια της οικογένειας, του σχολείου, της κοινότητας, κ.λ.π, είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχημένη μετάβαση.

Όλες οι έρευνες συμφωνούν στο γεγονός ότι η μετάβαση είναι μία συνεχόμενη διαδικασία, παρά ένα στιγμιαίο γεγονός, μέσα από την οποία το παιδί καλείται να προσαρμοστεί σε ένα νέο περιβάλλον βιώνοντας μία εμπειρία γεμάτη προκλήσεις (Βρυνιώτη και Ματσαγγούρας, 2005). Αυτή την έντονη αλλαγή στη ζωή του παιδιού, ο Ματσαγγούρας αποκαλεί «σοκ» για να δείξει τη ψυχολογική ένταση που βιώνει το ίδιο, και η οποία καθορίζει τη μετέπειτα πορεία του (Ματσαγγούρας, 2014).

Στο επίκεντρο όλων βρίσκεται το παιδί, θεωρώντας το ως τον πιο βασικό παράγοντα της μετάβασης και υποστηρίζοντας την ανάγκη να ακούγεται η «φωνή» του σε κάθε ερευνητική προσπάθεια. Παράλληλα, οι επιρροές που δέχεται κοινωνικές, γνωστικές, συναισθηματικές- από τον περίγυρό του είναι εξίσου

καθοριστικής σημασίας, τις οποίες εκείνο καλείται να διαχειριστεί αναπτύσσοντας τις κατάλληλες δεξιότητες (Καλλιτσάρη, 2020).

Αξιολογώντας λοιπόν τα ευρήματα της βιβλιογραφίας που μελετήθηκε και στηριζόμενοι στους παράγοντες που αναλύθηκαν παραπάνω, ορίσαμε τέσσερις βασικούς άξονες στους οποίους συγκλίνουν όλες οι έρευνες και οι οποίοι αξίζει να αναλυθούν περαιτέρω. Οι άξονες αυτοί αφορούν α) τις δεξιότητες που είναι σημαντικές να αναπτύξει το παιδί κατά τη διάρκεια της μετάβασης, β) τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, γ) τη συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολικών βαθμίδων και δ) τη σημασία των προγραμμάτων μετάβασης.

#### Άξονας Α. Σημαντικές δεξιότητες για το παιδί

Μια πρόσφατη έκθεση της Αγγλίας, διαπίστωσε ότι σχεδόν το 50% των παιδιών που φθάνουν στα σχολεία τους, δεν ήταν απολύτως έτοιμα γι' αυτό. Τα κύρια θέματα που αναφέρθηκαν ήταν η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, η καθυστερημένη ομιλία και η έλλειψη δεξιοτήτων αυτοβοήθειας και ανθεκτικότητας, δεξιότητες που σημειώνονται διεθνώς ως σημαντικές για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (The State of Education Survey, 2016). Από την άλλη, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες φαίνεται να είναι λιγότερο σημαντικές σε αυτή τη διαδικασία (PNC Financial Services, 2007 στο Σακελλαρίου, 2018).

Με βάση έρευνες της O'Canne (2007) σε εκπαιδευτικούς, οι δεξιότητες που καθορίζονται ως σημαντικές να αναπτύξει το παιδί κατά τη διάρκεια της μετάβασης είναι: αυτοεκτίμηση, κοινωνικές δεξιότητες, ανεξαρτησία, γλώσσα και δεξιότητες επικοινωνίας και συγκέντρωση. Συγκεκριμένα, η ικανότητα τήρησης των κανόνων και ακολουθίας οδηγιών, ο σεβασμός στο παιχνίδι, η σχέση με τους συμμαθητές και η διάθεση για ενεργή συμμετοχή χαρακτηρίζονται ως οι δεξιότητες με τη μεγαλύτερη σημασία (Peters, 2002; Docket & Perry, 2004; Margetts, 2005; PNC Financial Services, 2007 στο Σακελλαρίου, 2018). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, παιδιά που είχαν αναπτύξει από το νηπιαγωγείο κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και φιλίες, είχαν καλύτερα επίπεδα επιτυχημένης μετάβασης (Brooker, 2008; Jackson and Cartmel, 2010; Hatcher, Nuner and Paulsel, 2012).

Επιπλέον, η δεξιότητα της αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας είναι από τις πιο ουσιαστικές κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Η γενικότερη αίσθηση της αυτοπεποίθησης, της εμπιστοσύνης που έχει ένα παιδί για τον εαυτό του και για το σχολικό περιβάλλον, του δίνει σημαντικά κίνητρα να αντιμετωπίσει με επιτυχία και

αισιοδοξία αυτή την αλλαγή στη ζωή του. Αντίθετα, παιδιά τα οποία είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία συνοδευόταν συνήθως με προβλήματα συμπεριφοράς, είχαν λιγότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν με εμπιστοσύνη και θετική στάση το σχολείο και επομένως περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής ( Fabian, 2002).

Μία επιπλέον ικανότητα που θεωρήθηκε σημαντική, είναι αυτή της ενσυναίσθησης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε στην αξία του να μπορεί το παιδί να εκφράζει τα συναισθήματα και τις αγωνίες του, αλλά παράλληλα να είναι και σε θέση να μπαίνει στη θέση των άλλων, να τους κατανοεί και να τους συναισθάνεται. Η ενσυναίσθηση βοηθά το παιδί να παρατηρήσει τη συμπεριφορά των συμμαθητών του, να νοιαστεί για εκείνους και να έρθει πιο κοντά στον εαυτό του (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, υιοθετεί κατάλληλες συμπεριφορές και προσαρμόζεται με μεγαλύτερη ευκολία στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα, σημειώνεται η σύνδεση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με τη μελλοντική ευεξία και επιτυχία του παιδιού στη ζωή του. Παιδιά που εργάστηκαν λειτουργικά και σχετίστηκαν καλά με τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι χειρίστηκαν καλά τα συναισθήματά τους και ήταν καλοί στην επίλυση προβλημάτων, ήταν πιο πιθανό να έχουν μία επιτυχημένη μετέπειτα ζωή (Jones, Greenberg and Crowley, 2015). Έρευνες για παράδειγμα έχουν αποκαλύψει ότι τα παιδιά που είχαν μία δύσκολη περίοδο προσαρμογής στο σχολείο από την αρχή και εκείνα που αντιμετώπισαν κοινωνικές, συμπεριφορικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες στα πρώτα σχολικά χρόνια είναι πιο πιθανό να συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες (Kagan & Neuman, 1998; Margetts, 2002).

Παράλληλα, οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες είναι θεμελιώδους σημασίας για επιτυχείς μεταβάσεις (Jensen, Hansen and Brostrom, 2013). Επίσης, δεξιότητες που σχετίζονται με το σχολείο, όπως η συνεργασία με τις σχολικές ρουτίνες, η εργασία σε μεγάλες ομάδες, η καθοδήγηση ενός δασκάλου και η παραμονή σε συγκεκριμένα καθήκοντα που έχουν ανατεθεί έχουν σημειωθεί ως σημαντικές για τους νηπιαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μία μελέτη των Ηνωμένων Πολιτειών (Hatcher, Nuner και Paulsel, 2012).

Τέλος, σημαντική θεωρούν επίσης την ικανότητα των παιδιών να αντιδρούν θετικά σε ερεθίσματα και να προσαρμόζονται σε αλλαγές, παρόλο που δεν την κατατάσσουν στις πιο επιτακτικές. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα ενός

παιδιού, σίγουρα το καθιστούν περισσότερο «έτοιμο» για το νέο περιβάλλον, όμως είναι ικανότητες οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν και στην πορεία με τη βοήθεια και ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού (Dunlop, & Fabian, 2002; Perry et al., 2000). Τόσο οι νηπιαγωγοί, όσο και οι δάσκαλοι συμφώνησαν ότι είναι περισσότερο δικός τους ρόλος να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον, μέσα στο οποίο κάθε παιδί θα νιώθει όμορφα και άνετα με τον εαυτό του και τους άλλους της ομάδας (Σακελλαρίου, 2018).

Όπως επισημαίνει ο Fabian (2002, σελ. 63), «η προσωπική παρά η διανοητική ικανότητα είναι το κλειδί για να προσφέρεις στο παιδί ένα δυνατό ξεκίνημα στο δημοτικό σχολείο». Όταν εκείνο έχει την ικανότητα να διαπραγματεύεται τη σχολική πραγματικότητα ανεξάρτητα, εξοπλισμένο με καλές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, είναι πιο πιθανό να μεταβεί επιτυχημένα στο δημοτικό σχολείο (O' Cane & Hayes 2010).

#### Άξονας Β. Συνεργασία οικογένειας και σχολείου

Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός στη διαδικασία της μετάβασης και θα πρέπει να θεωρείται βασικός συνεργάτης στην οργάνωση και υποστήριξη της προσαρμογής των παιδιών, καθώς έχει την ευθύνη για τη ψυχολογική τους προετοιμασία και ενθάρρυνση (Margetts, 2007; Dockett & Perry, 2014).

Η αναγκαιότητα συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο τονίζεται σχεδόν σε όλες τις έρευνες, παρόλο που στην πράξη αυτό συμβαίνει σπάνια σε σχέση με το επιθυμητό. Σε πολλές έρευνες μελετήθηκε η σχέση των γονέων με τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους αντίστοιχα. Αναφορικά με τις απόψεις και των δύο, η πλειοψηφία θεωρεί τη συνεργασία ευχάριστη, ιδιαίτερη αλλά και δύσκολη ορισμένες φορές, μιας και οι γονείς λόγω του άγχους τους γίνονται πειστικοί. Μικρά επίπεδα συνεργασίας παρατηρούνται κατά τη στιγμή της μετάβασης και υποδοχής των παιδιών στο δημοτικό, που όμως στην πορεία αλλάζουν με μία εποικοδομητική συνεργασία μέσω τακτικών συναντήσεων (Χαιρέτη Μ., 2011).

Η πλειοψηφία των γονέων διεθνώς στις έρευνες, εκφράζει ορισμένες ανησυχίες αναφορικά με την έλλειψη ουσιαστικής σχέσης σχολείου- οικογένειας. Ιστορικά τα σχολεία δεν είχαν ποτέ ως προτεραιότητα τη συνεργασία με την κοινότητα και την οικογένεια και ως εκ τούτου πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί βλέπουν αυτή την επαφή ως μη απαραίτητη και πολύ χρονοβόρα για να είναι πρακτική. Πολλοί εκπαιδευτικοί σε έρευνες αναφέρθηκαν ότι δεν είχαν την απαραίτητη εκπαίδευση ή εμπειρία να



επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με γονείς χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίοι είχαν μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης από το σχολείο. Αυτό φάνηκε και σε μία ιρλανδική μελέτη, αναφορικά με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων και νηπιαγωγών, στην οποία δε δίνεται η απαραίτητη σημασία (O' Cane, 2007).

Η διεθνής έρευνα έχει σημειώσει σημαντική αλλαγή στα επίπεδα επικοινωνίας σχολείου- οικογένειας αναφορικά με τη μετάβαση (Peters, 2020; Dockett & Perry, 2004b). Σε αυτές τις έρευνες, φάνηκε, ότι υπήρχαν λίγες ευκαιρίες διαθέσιμες για τους γονείς να έχουν μία ουσιαστική επαφή με το σχολείο. Για παράδειγμα, τη στιγμή της υποδοχής στο δημοτικό σχολείο δε δίνεται ευκαιρία για ιδιαίτερη επικοινωνία, παρά μόνο μία πρώτη γνωριμία με τους γονείς, αλλά και κατά τη διάρκεια της μετάβασης, λίγες είναι οι ουσιαστικές συναντήσεις μαζί τους. Μάλιστα, οι πρόσφατες τάσεις του δημοτικού, με τα παιδιά να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μεταφοράς απρόσωπων σημειωμάτων στους γονείς, συγκρινόμενη με την προφορική αυθεντική επικοινωνία, έχουν αρνητικά αποτελέσματα στη σχέση σχολείου- οικογένειας (O' Cane, 2007).

Παράλληλα, έχει αναγνωριστεί ότι οι γονείς έχουν διαφορετικές προσδοκίες σχετικά με την επικοινωνία σε προσχολικό επίπεδο και εκείνη στο σχολικό. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι είναι πιο αποδεκτή η στενή επαφή με το νηπιαγωγό του παιδιού παρά με το δάσκαλο, καθώς έχουν διαφορετικά στο μυαλό τους τις δύο βαθμίδες, με εκείνη του δημοτικού να είναι περισσότερο αποστασιοποιημένη και τυπική (O' Cane, 2007).

Γονείς που συμμετείχαν στα προγράμματα μετάβασης, σημείωσαν ότι όντας ενημερωμένοι για τη διαδικασία, δεν είχαν άγχος σχετικά με τη μετάβαση του παιδιού τους στο σχολείο και ένιωσαν ικανοί να βοηθήσουν το παιδί τους να ξεπεράσει τη σύγχυση και την απογοήτευση και να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον. (Bredenkamp, 1987; Glicksman & Hills, 1981). Το γεγονός ότι οι γονείς γνωρίζουν καλά το χαρακτήρα των παιδιών τους, βοηθά στη μεταβατική διαδικασία, καθώς με τη στάση και συνεισφορά τους δημιουργούν ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς (Besí & Sakellariou, 2019).

Από την άλλη πλευρά, οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς κατέδειξαν άλλα σημεία ως «προβληματικά» στη σχέση τους με τους γονείς και στα οποία πρέπει να δοθεί προσοχή. Όταν ρωτήθηκαν για τη συνεργασία τους με τους γονείς, σημείωσαν πως αυτή έχει να κάνει κυρίως με την προσωπική διάθεση των

δεύτερων και εξαρτάται από το χρόνο που αφιερώνουν σε αυτή. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε αδιάφορους γονείς, οι οποίοι δε δείχνουν ενδιαφέρον για τη σχολική πραγματικότητα του παιδιού, και κατά συνέπεια δεν ανταποκρίνονται θετικά στις απαιτήσεις του παιδιού και στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, αρκετοί είναι εκείνοι που θεωρούν τη συνεργασία με την οικογένεια ιδιαίτερα σημαντική και επιδιώκουν τη συχνή ενημέρωση και τις κοινές συναντήσεις ανά μήνα (Βογιατζή Μ., 2019).

Παράλληλα, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στις δικές τους προβληματικές μέσα από την αλληλεπίδραση με την οικογένεια. Πολλές φορές λοιπόν οι εκπαιδευτικοί, στις συζητήσεις τους με γονείς, μιλούν με έναν άψογο τρόπο, δίνοντας έμφαση στα θετικά σημεία του παιδιού, γεγονός το οποίο κάνει εκείνους να εστιάζουν σε αυτές τις περιοχές, μη δίνοντας την απαραίτητη προσοχή σε σημεία που τα παιδιά χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη. Ή από την άλλη, κάποιιοι γονείς είναι απρόθυμοι στο να δεχτούν αρνητικά μηνύματα (Ο' Cane, 2007).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο γεγονός ότι οι γονείς πρέπει να αφιερώνουν χρόνο σχεδόν κάθε μέρα για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με σχολικές δραστηριότητες και καθήκοντα στο σπίτι βελτιώνοντας την απόδοσή τους. Είναι σημαντική η επαφή με τις αρμοδιότητες του σχολείου, ώστε να υπάρχει μία συνέχεια και σταθερότητα. Σε αυτό το σημείο, πολλοί γονείς εκφράζουν την ανάγκη τους να γνωρίζουν ακριβώς το ρόλο τους ως βοηθοί στο εκπαιδευτικό έργο, προκειμένου να είναι δίπλα στα παιδιά τους με ουσιαστικό τρόπο (Sakellariou Μ., Besi Μ., 2019).

#### Άξονας Γ. Συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολικών βαθμίδων

Η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των δύο βαθμίδων είναι ένας εξίσου βασικός άξονας σε όλες τις έρευνες. Η συνεργασία αυτή αναφέρεται τόσο στην ύπαρξη συνέχειας μεταξύ των δύο βαθμίδων, όσο και στην ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η ενδυνάμωση των δεσμών των δύο βαθμίδων είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετάβαση και αποτελεί πρωταρχικό στόχο (Ο' Cane, 2007).

Έμφαση δίνεται στα προγράμματα μετάβασης τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στο δημοτικό, τα οποία απαιτούν τη συνεργασία αυτών των δύο βαθμίδων. Η προετοιμασία στο νηπιαγωγείο, οι επισκέψεις στο χώρο του σχολείου, οι συζητήσεις μεταξύ μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που

χρησιμοποιούνται στο δημοτικό, βοηθούν στην εξοικείωση του παιδιού με το νέο περιβάλλον και στην καταπολέμηση του άγχους για το άγνωστο.

Το πιο σημαντικό ίσως βήμα είναι η συνάντηση μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού, μέσα από την οποία εκείνα είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το μάθημα και να ρωτήσουν τα παιδιά της πρώτης τάξης για την εμπειρία και τα συναισθήματά τους (Καλλιτσάρη Σ., 2020). Βέβαια, είναι σημαντικό να υπάρχει διάρκεια σε αυτές τις συναντήσεις και τις δραστηριότητες, ώστε να είναι αποτελεσματικές και το παιδί να έχει ευκαιρίες για μεγαλύτερη επαφή και σύνδεση με το περιβάλλον του δημοτικού (Γουργιώτου, 2007).

Σε αυτή την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των δύο βαθμίδων και των εκπαιδευτικών που τις απαρτίζουν, εστίασαν πολλές έρευνες διεθνώς. Παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν την καθοριστική σημασία της συνεργασίας και της συνέχειας, βρέθηκε ελάχιστη επικοινωνία μεταξύ των βαθμίδων, σημειώνοντας ότι υπήρχε μόνο μία μικρή συμφωνία ως προς τις προσεγγίσεις που ακολουθούσαν στη μαθησιακή διαδικασία (Βογιατζή Μ., 2019). Φάνηκε ότι είχαν περιορισμένη γνώση και κατανόηση του εργασιακού περιβάλλοντος η μία της άλλης και λανθασμένες πεποιθήσεις και προσδοκίες. Επίσης, χαμηλά επίπεδα συνέχειας και σχεδιασμού της μετάβασης αναγνωρίστηκαν και σε συνδυασμό με τα προηγούμενα, επηρέαζαν σημαντικά τη μεταβατική διαδικασία (Ο' Cane & Hayes 2010).

Συγκεκριμένα, ένα βασικό ζήτημα που αφορά την επικοινωνία των εκπαιδευτικών στις δύο βαθμίδες σχετίζεται με τη γλώσσα, με την έννοια της ορολογίας, των εννοιών, αλλά και των κοινών νοημάτων που δίνουν σε αυτά κάθε φορά. Ο Dunlop (2003) σε μία έρευνα που έκανε στο Ηνωμένο Βασίλειο με θέμα τη «συνέχεια» στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ανακάλυψε ότι παρόλο που και οι δύο χρησιμοποιούσαν κοινή ορολογία, αυτό δεν σήμαινε απαραίτητα κοινά νοήματα. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από μία προηγούμενη ιρλανδική μελέτη, στην οποία παρόλο που χρησιμοποιήθηκε κοινή γλώσσα από τους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς και δασκάλους, παρουσιάστηκαν δυσκολίες στη σημασία που απέδιδαν κάθε φορά (Hayes & Kernan, 1997). Όπως σημείωσαν οι Dunlop και Fabian, «μία κοινή γλώσσα για να περιγράψει μεταβάσεις, μπορεί να μην είναι πάντα αμοιβαία» (Dunlop & Fabian, 2002 σελ. 146). Το πιθανό κενό στην κατανόηση, απαιτεί περισσότερη έρευνα, ιδιαίτερα αν μεγαλύτερα επίπεδα επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο βαθμίδες μπορεί να ενθαρρυνθεί (Ο' Cane, 2007).

Παράλληλα, σε πολλές έρευνες οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες ως προς τα έγγραφα που χρησιμοποιούνται για τη μεταφορά πληροφοριών. Το ζήτημα της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο τρόπος δηλαδή που θα χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες των εγγράφων και οι γνώσεις ως προς την αξιολόγησή τους αποτελεί το κεντρικό θέμα ανησυχίας τους. Ορισμένοι ανέφεραν ότι δεν γνώριζαν πως χρησιμοποιήθηκαν οι πληροφορίες που μεταφέρθηκαν στο σχολικό πλαίσιο ή πως τις αξιολογούσαν τα σχολεία. Αυτό κατά συνέπεια, επηρέασε την προθυμία τους να συνεχίσουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αισθάνονται απογοητευμένοι και μπερδεμένοι (Horpps 2014a; 2014b).

Ένα άλλο ζήτημα που σημειώθηκε ήταν η ανησυχία ως προς την έλλειψη γνώσεων σχετικά με τη συμπλήρωση των εγγράφων. Ορισμένοι μάλιστα σχολίασαν ότι δεν αισθάνθηκαν αρκετά ειδικευμένοι για να σημειώσουν σωστά το έγγραφο πληροφοριών. Μάλιστα η πλειοψηφία νηπιαγωγών και δασκάλων ανέφερε πως δεν έχει παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση. Αυτές οι ανησυχίες εκφράστηκαν έντονα από νέους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούσαν ότι παρουσιάζεται μία υπερβολική εικόνα της ικανότητας των παιδιών με ελάχιστα καταγεγραμμένες αρνητικές συμπεριφορές τους. Συγκεκριμένα, πολλοί είχαν την αντίληψη ότι καλούνται να συμπληρώσουν μόνο τα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς των παιδιών, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει κατά τη διάρκεια αυτής της μετάβασης (O' Cane & Hayes 2010).

Οι αντιλήψεις επομένως και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, ενδέχεται να επηρεάσουν τα παιδιά στη διαδικασία της μετάβασης, για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η κατάλληλη επιμόρφωσή τους στη σωστή διαχείριση αυτής. Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί η θετική στάση των εκπαιδευτικών και η διάθεσή τους για καλύτερη επικοινωνία. Σε όλες σχεδόν τις έρευνες καταγράφηκε το αμέριστο ενδιαφέρον νηπιαγωγών και δασκάλων για τη συμμετοχή τους σε μεταβατικά προγράμματα και η ανάγκη για περαιτέρω ενημέρωση και επιμόρφωση σε ζητήματα που αφορούν τη σύνδεση και «συνέχεια» ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες.

Συμπερασματικά, οι έρευνες διεθνώς υπογραμμίζουν την ανάγκη δημιουργίας ισχυρών δεσμών ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες και κατ' επέκταση στους εκπαιδευτικούς που τις απαρτίζουν. Οι δεσμοί αυτοί θα συνεισφέρουν τα βέλτιστα στα πλαίσια ανάπτυξης κοινών στόχων, εκπαιδευτικών μεθόδων και θα δημιουργήσουν συνοχή στην εκπαίδευση και ανάπτυξη προσωπικού (OECD, 2002). Αν τα δύο περιβάλλοντα- νηπιαγωγείο και δημοτικό- έρθουν σε επαφή και

επικοινωνήσουν ανοιχτά, σεβόμενα το ένα την κουλτούρα του άλλου, η συνέχεια που θα δημιουργηθεί θα ωφελήσει τα παιδιά παρέχοντάς τους ένα ασφαλές μεταβατικό περιβάλλον.

#### Άξονας 4. Η σημασία των προγραμμάτων μετάβασης

Η επικοινωνία έχει αναγνωριστεί από ευρήματα ερευνών ότι είναι η πιο σημαντική όλων, προκειμένου να διευκολύνει τη μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών βαθμίδων και η επικοινωνία με γονείς έχουν καθοριστεί ως τους πιο κρίσιμους παράγοντες σε αυτή τη διαδικασία. Ιδιαίτερα η πρώτη, είναι ύψιστης σημασίας προκειμένου να διευκολυνθεί η κατάλληλη «συνέχεια» μεταξύ τους, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στη γονική εμπλοκή ότι είναι ιδιαίτερα ευεργετική για όλους τους εμπλεκόμενους στη μετάβαση (Clarke, 2007).

Η επικοινωνία αυτή μπορεί να χτιστεί αποτελεσματικά με τη βοήθεια κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων μετάβασης. Η σημασία αυτών είναι καθοριστική και αναγνωρίζεται θετικά από τις διεθνείς έρευνες, με γενική αποδοχή ότι οι οικογένειες και τα δημοτικά σχολεία που επικοινωνούν και συνεργάζονται, έχουν θετικό αντίκτυπο στην προσαρμογή του παιδιού (Docket & Perry, 2014). Μέσα από κατάλληλες πρακτικές και δράσεις, οι οποίες εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό με εμπλεκόμενους τους γονείς και τα παιδιά, καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο το παιδί διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο.

Ένα από τα πιο επιτυχημένα προγράμματα σπουδών, το «Te Wh riki», το οποίο εφαρμόζεται στη Νέα Ζηλανδία (O'Kane, 2016) ανέδειξε τη σημασία της υποστήριξης και ενίσχυσης όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της μετάβασης, με συμβουλές και πρακτικές χρήσιμες για την επιτυχία αυτής. Μέσα από, οι εκπαιδευτικοί, από τη μία, είχαν στα χέρια τους συγκεκριμένα εργαλεία, τα οποία τα χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους με σαφείς στόχους ως προς τα παιδιά. Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι αλληλοεπιδρούσαν με συναντήσεις και αντάλασσαν πληροφορίες σχετικές με τα επίπεδα κοινωνικής, σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών και εκτίμησης των αναγκών τους. Από την άλλη, οι γονείς είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις απαιτήσεις του δημοτικού, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες από κοινού με τα παιδιά και να συνεισφέρουν στο

έργο των εκπαιδευτικών με γνώσεις και πληροφορίες που σχετίζονται με το παιδί (Ο' Cane M., 2016).

Παρόμοιες έρευνες ανέδειξαν τη σημασία των προγραμμάτων για γονείς και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ένιωσαν ενθάρρυνση κι αυτοπεποίθηση μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μετάβασης και απέβαλαν το άγχος και τις δυσκολίες που είχαν αρχικά στο μυαλό τους για αυτή την αλλαγή. Όπως πολλοί δάσκαλοι ανέφεραν, το γεγονός ότι είχαν στα χέρια τους σημαντικές πληροφορίες για κάθε παιδί, διευκόλυνε το έργο τους, γνωρίζοντας ποιες πρακτικές θα χρησιμοποιήσουν κάθε φορά για τις ανάγκες του παιδιού. Αντίστοιχα οι γονείς, ένιωσαν να αποκτούν ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή των παιδιών τους και η συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους βοήθησε να σταθούν δίπλα στα παιδιά τους ως υποστηρικτές σε αυτή την προσαρμοστική περίοδο της ζωής τους (Docket & Perry, 2014).

Με τον ίδιο τρόπο λειτούργησαν τα προγράμματα μετάβασης και για τα παιδιά, όντας ιδιαίτερα ωφέλιμα σε αυτή τη μεταβατική φάση. Η σταδιακή τους προετοιμασία ήδη από το νηπιαγωγείο, μέσα από παιχνίδια, συζητήσεις και συναντήσεις, τους έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσουν το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου και το χρόνο που χρειάζονται να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους και να εξοικειωθούν με τις προκλήσεις και αλλαγές που θα συναντήσουν. Για τους λόγους αυτούς, τα προγράμματα μετάβασης θεωρήθηκαν από πολλές έρευνες ως μία πολύτιμη εμπειρία και μάθηση για τα παιδιά που καλούνται να μεταβούν από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη.

Τα αποτελέσματα των ερευνών υποστήριξαν την υπόθεση ότι τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία που διεξήγαγαν μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων μετάβασης, προσαρμόστηκαν καλύτερα στο σχολείο σε σχέση με εκείνα που παρακολούθησαν έναν πιο περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων μετάβασης. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν επίσης και μία κατηγορία διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν τη μετάβαση και θα πρέπει να λαμβάνονται υποψη κατά το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων (Margetts, 1999).

Ωστόσο, υπήρχαν έρευνες στις οποίες εφαρμόζοντας προγράμματα μετάβασης παρουσιάστηκαν ορισμένα εμπόδια, όπως η έλλειψη πηγών, η έλλειψη χρόνου και διαφορές ως προς την κουλτούρα κάθε σχολικής βαθμίδας, τα οποία κατέστησαν δύσκολη την εφαρμογή τους όπως είχε προγραμματιστεί (Bröstrom 2000 & 2002). Βέβαια, ακόμη και έτσι, τα οφέλη ήταν σημαντικά για τα παιδιά που συμμετείχαν στα

προγράμματα αυτά με σημαντικές θετικές επιρροές στην ψυχολογία τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης.

## 5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Κοιτάζοντας μπροστά και βοηθώντας τα παιδιά να προσαρμοστούν πιο εύκολα στο σχολείο, πρέπει να θυμόμαστε ότι στην πράξη, η ποιότητα της μετάβασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον, τους άμεσα εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς καθώς και την οργάνωση, τη διαδικασία δηλαδή της μετάβασης, συμπεριλαμβανομένης της σύνδεσης μεταξύ προσχολικής ηλικίας, οικογένειας και σχολείου (Briggs & Potter, 1990).

Όλοι οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να κατανοούν πληρέστερα τους παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή ενός παιδιού στο σχολείο καθώς και την αξία ύπαρξης ενός προσεκτικά σχεδιασμένου προγράμματος μετάβασης. Έτσι, μπορούν να αναπτυχθούν στρατηγικές που θα βοηθήσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν ευκολότερα στο δημοτικό, μέσα από μία «συνέχεια» μεταξύ των προηγούμενων εμπειριών τους και να εξελιχθούν. Έχει αποδειχτεί ότι η πρώιμη μεταβατική εμπειρία, όταν είναι θετική, μπορεί να επηρεάσει τη μελλοντική επιτυχία μεταγενέστερων μεταβάσεων (Broström, 2000. Fabian & Dunlop, 2002).

Με βάση τα παραπάνω, και τονίζοντας την αξία «της φωνής» των παιδιών στη διαδικασία της μετάβασης, θα ήταν ωφέλιμη μία προσπάθεια διεξαγωγής περισσότερων ερευνών στις οποίες καταγράφεται η εμπειρία τους από πρώτο χέρι. Μία αξιολογη πρόταση λοιπόν, θα ήταν μία έρευνα στην οποία συμμετέχουν παιδιά νηπιαγωγείου και παρακολουθείται η εξελικτική τους πορεία τους μέχρι και την πρώτη δημοτικού. Στο διάστημα αυτό, αξιολογούνται οι σκέψεις, οι συμπεριφορές και τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης, μέσα από δραστηριότητες, οι οποίες τους δίνουν ευκαιρίες να εκφράσουν τις απόψεις τους για όλες τις αλλαγές και προκλήσεις που βιώνουν.

Παράλληλα, πέρα από το παιδί, πρέπει να εστιάσουμε και στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της μετάβασης, με την έννοια των γονέων και των εκπαιδευτικών και να γίνουν περισσότερες έρευνες που να εξετάζεται ο ρόλος τους αλλά και η σχέση μεταξύ τους. Προτείνεται, ότι προκειμένου να κατασκευαστεί μία εποικοδομητική μετάβαση, χρειάζεται να γίνει μία αμοιβαία αποσαφήνιση των προσδοκιών, σαφέστερη κατανόηση των εννοιών και καλύτερα επίπεδα επικοινωνίας και συνοχής μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ομάδων- νηπιαγωγείου και δημοτικό

(Margetts & Kienig, 2013). Για το λόγο αυτό, μία από τις βασικές προτάσεις των ερευνητών είναι η αναγνώριση του ρόλου των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μετάβαση και η παροχή συνεχόμενων ευκαιριών για οικοδόμηση και διατήρηση αυτών.

Πολλές έρευνες εστιάζουν στη σημασία επικοινωνίας των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, όπου τίγονται ζητήματα καλύτερης κατανόησης και μεγαλύτερης συνοχής των προγραμμάτων σπουδών. Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη οικοδόμησης αποτελεσματικών συνεργασιών και σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και νηπιαγωγών σε τοπικό επίπεδο. Αυτό είναι πιθανό να επιτευχθεί μέσα από σχετική επιμόρφωση αναφορικά με τις πρακτικές που είναι ωφέλιμο να υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό κλάδο, προκειμένου οι εκάστοτε δάσκαλοι και νηπιαγωγοί να είναι σε θέση να γνωρίζουν πληροφορίες για τις ικανότητες και τις προκλήσεις των παιδιών και τον τρόπο εφαρμογής κατάλληλων δράσεων (O'Cane, 2016).

Η Horpps (2014), υποστηρίζει ότι απαιτείται προσοχή και μεγαλύτερη κατανόηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρονται και χρησιμοποιούνται οι πληροφορίες από τα νηπιαγωγεία στα δημοτικά σχολεία, ιδίως όσον αφορά πληροφορίες σχετικά με τις προηγούμενες γνώσεις και τις ικανότητες των παιδιών, όπου θα πρέπει να υπάρχει ένα σαφές σχεδιάγραμμα αναφορικά με ποιες πρέπει να καταγράφονται και γιατί, διασφαλίζοντας ένα πλαίσιο εμπιστευτικότητας (O'Cane, 2016).

Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη γλώσσα και την ορολογία που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Η Wolfe (2015) επισημαίνει ότι η γλώσσα και η ορολογία έχουν σημασία τόσο για λόγους σαφήνειας, όσο και για συνειρμούς και ομιλίες, στους οποίους ενσωματώνονται οι όροι. Υποστηρίζει ότι αν και η σωστή χρήση της γλώσσας δεν αποτελεί εγγύηση επιτυχίας, είναι σημαντικό να συζητάμε και να συμφωνούμε σε μια κοινή γλώσσα, ιδιαίτερα όταν συζητάμε για την έγκαιρη εκπαιδευτική ευθυγράμμιση και «συνέχεια».

Η Ερευνητική Ομάδα Εκπαιδευτικών Μεταβάσεων και Αλλαγής (ETC) (2011), μια έμπειρη ομάδα ερευνητών σχετικά με τις μεταβάσεις, αποσκοπώντας στην προώθηση της ανάπτυξης πολιτικών και πρακτικών για τη στήριξη των παιδιών και των οικογενειών, δήλωσε πως οι εκπαιδευτικοί και στις δύο βαθμίδες, χρειάζονται ευκαιρίες να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Ένα επιτυχημένο μεταβατικό πρόγραμμα πρέπει να παρέχει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν μεταξύ τους, να δημιουργούν συνδέσεις, να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον.



Επιπλέον έχουν δικαίωμα επαγγελματικής εκτίμησης και σεβασμού για την εργασία τους και δικαιούνται επαγγελματική υποστήριξη – εκπαίδευση- που θα τους επιτρέψει να εργαστούν για να παρέχουν το καλύτερο δυνατό μαθησιακό περιβάλλον για τα παιδιά.

Η σύνδεση των δύο βαθμίδων με σταθερές σχέσεις, όχι μόνο έχει εξομαλύνει τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις για τα παιδιά, αλλά επίσης συμβάλλει στη βελτίωση των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων γι' αυτά. Όπως αναφέρει η Dunlop για τους εκπαιδευτικούς, η διευρυμένη σκέψη που έρχεται μέσω της συνεργασίας, ενισχύει τις προσπάθειές τους να υποστηρίξουν τα παιδιά να προχωρήσουν ως μαθητές, να επικεντρωθούν στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση που συμβάλλει στην δημιουργία ταυτότητας του παιδιού ως μαθητή και οδηγεί τα παιδιά σε νέες ευκαιρίες (Keining & Margetts, 2013, σ.144).

Η ανάγκη για εξειδικευμένο προσωπικό - ειδικότερα, νηπιαγωγούς, δασκάλους και συμβούλους - έχει αυξηθεί. Σε μια πρόσφατη διερευνητική μελέτη που εξέτασε την άποψη των σχολικών συμβούλων σχετικά με τις ανάγκες ψυχικής υγείας των μαθητών, τις δικές τους επαγγελματικές ανάγκες και τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες στις σχέσεις τους με γονείς, δασκάλους και διευθυντές, αποκαλύφθηκε ότι η αντιμετώπιση των μεταβάσεων, η έλλειψη γνώσης του επαγγελματικού ρόλου του συμβούλου, αντίστοιχα, ήταν οι κύριες προκλήσεις που αντιμετώπιζαν οι διεθνείς σχολικοί σύμβουλοι (Keinig & Margetts, 2013).

Επιπλέον, απαιτείται ιδιαίτερη μελέτη και ένας ερευνητικός σχεδιασμός που θα εξετάζει τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Καλύτερη και πιο ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο είναι πιθανό να προωθήσει την κατανόηση και από τις δύο πλευρές και να ενισχύσει τις σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης. Είναι πολύ θετικό ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη οικοδόμησης σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους. Η ομαλή μετάβαση από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο άλλο είναι συνάρτηση της ποιότητας της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Sakellariou M. & Besi M., 2019).

Μία εθνική πολιτική λοιπόν, για τις εκπαιδευτικές μεταβάσεις ή μία συγκεκριμένη πολιτική μεταβάσεων από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα συμβάλλει στην επίτευξη αυτής της συνοχής και στην ανάπτυξη οργανωμένων και ενωμένων στρατηγικών μετάβασης σε εθνικό επίπεδο. Διεθνώς οι Keinig and Margetts (2013), υποστηρίζουν ότι προκειμένου να υποστηριχτεί

καλύτερα η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο απαιτείται μεγαλύτερη προσοχή στη μακροπρόθεσμη στρατηγική πολιτικής. Έρευνες σημειώνουν ότι χρειάζεται να υπάρχει μεγαλύτερη ανάπτυξη πολιτικής όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία μεταβάσεων. Η σημασία του σεβασμού του διττού διαλόγου είναι πολύ σημαντική (Brooker , 2005, 2009).

Εν κατακλείδι, η διαδικασία της μετάβασης είναι μία ισχυρή αλλαγή στη ζωή των παιδιών, και οι όποιες προσπάθειες ανάπτυξης ερευνών και στρατηγικών εφαρμοστούν, πρέπει να βασίζονται σε λεπτούς χειρισμούς και να είναι ευαισθητοποιημένες ως προς τις ανάγκες και ιδιαιτερότητές τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι πιθανό να αναπτυχθούν κατάλληλες πρακτικές, με απώτερο στόχο να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες αποτελεσματικής διαχείρισης της μετάβασης, αλλά και παρόμοιων εμπειριών στο μέλλον.

# Βιβλιογραφία

## Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- 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.
- Azzi-Lessing, L (2009). Quality Support Infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), n1.
- Barbour, N. H., & Seefeldt, C. (1993). *Developmental Continuity across Preschool and Primary Grades. Implications for Teachers*. ACEI Publications, 11501 Georgia Avenue, Suite 315, Wheaton, MD 20902.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*.
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, 9(12), 124.
- Briggs, F., & Potter, G. K. (1990). *Teaching children in the first three years of school*. Longman Cheshire.
- Bredenkamp, S. (1992). What is "Developmentally Appropriate" and Why is it Important? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(6), 31-32.
- Boyer, E. L. (1991). The scholarship of teaching from: Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. *College Teaching*, 39(1), 11-13.
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. Γ. Σκαρβέλλη (Μτφρ). Αθήνα: Πεδίο
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). New York, NY: Wiley
- Brostrom, S. (2000). *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark*. EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, University of London.

- Conn-Powers, M. C., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early childhood special Education*, 9(4), 91-105.
- Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2000). *Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and action*. *Social psychology quarterly*, 16-33.
- Clarke, T. (2007). *International corporate governance: A comparative approach*. Routledge.
- Clark, A. and Moss, P. (2001) *Listening to young children: The Mosaic approach*, London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (1995). *Interventions to ease the transition to parenthood: Why they are needed and what they can do*. *Family relations*, 412-423.
- Cleave, S., Jowett, S., & Bate, M. (1982). *And so to school: A study of continuity from pre-school to infant school*. Windsor: NFER-Nelson.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). *Starting School: What Matters for Children, Parents, and Educators?* (Vol. 6, No. 3, p. n3). Australian Early Childhood Association, Inc., PO Box 105, Watson, ACT 2602, Australia.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). Early Childhood Research and Practice.
- Dockett, S & Perry, B. (2004). *What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers*. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230. Ανακτήθηκε στις 13/4/2021 από: [https://www.researchgate.net/publication/248980985\\_What\\_makes\\_a\\_successful\\_transition\\_to\\_school\\_Views\\_of\\_Australian\\_parents\\_and\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/248980985_What_makes_a_successful_transition_to_school_Views_of_Australian_parents_and_teachers)
- Einarsdóttir J. (2004). *Towards a smooth transition from preschool to primary school in Iceland*. Poster presented at the E..E.C.E.R.A. 14th Annual Conference, Malta, 1-4 September.
- Edwards, B., & Bromfield, L. M. (2009). Neighborhood influences on young children's conduct problems and pro-social behavior: Evidence from an Australian national sample. *Children and Youth Services Review*, 31(3), 317-324.

- Einarsdóttir, J. (2007). *Children's voices on the transition from preschool to primary school*. In: Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (Eds.), *Informing transitions in the early years*. p.p. 74-91. London: Open University Press.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary school journal*, 98(4), 351-364.
- Evans, T., Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N.,... & Zurayk, H. (2010). *Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*. *The lancet*, 376(9756), 1923-1958.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. Psychology Press.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2006). *Informing transitions in the early years*. McGraw-Hill Education (UK).
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.
- Glicksman, K., & Hills, T. (1981). *Easing the Child's Transition between Home, Child Care Center & School: A Guide for Early Childhood Educators*. Early Childhood Education Resource Guides.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). *Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers*. *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*, 64-75.
- Hallam, R., & Rous, B. S. (2006). *Tools for Transition in Early Childhood: A Step-by-Step Guide for Agencies, Teachers, and Families*. Brookes
- Hatcher, B., Nuner, J., & Paulsel, J. (2012). Kindergarten Readiness and Preschools: Teachers' and Parents' Beliefs within and across Programs. *Early childhood research & practice*, 14(2), n2.
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: A review of the literature*.
- Hopps, K. (2014). Preschool+ school+ communication= What for educator relationships. *Early Years*, 34(4), 405-419.

- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 27-50.
- Jackson, A., & Cartmel, J. (2010). Listening to children's experience of starting school in an area of socio-economic disadvantage. *International journal of transitions in childhood*, 4, 13-25.
- Jensen, A., Hansen, O. H., & Broström, S. (2013). *Transition to school: Contemporary Danish perspectives*. International perspectives on transition to school, 56-68.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290.
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Kernan, M., & Hayes, N. (1999). Parent and Teacher Expectations of 4-Year-olds in Ireland. *Early Years*, 19(2), 26-37.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C., & McCormick, M. C. (1998). The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child development*, 69(5), 1420-1436.
- Ladd, J. M. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.
- Lamb, M., Woodhead, M., & Oates, J. (2007). *Child-parent attachment. Attachment Relationships: Quality of Care for Young Children*. Milton Keynes: The Open University.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2006). *Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2*. Scientific Studies of Reading, 10, 3-30.
- Lloyd, J. E., Li, L., & Hertzman, C. (2010). Early experiences matter: Lasting effect of concentrated disadvantage on children's language and cognitive outcomes. *Health & Place*, 16(2), 371-380.
- Love, J. M., Logue, M. E., Trudeau, J. V., & Thayer, K. (1992). *Transition to kindergarten in American school. Final report of the national transition study*. Washington DC: Office of Policy and Planning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 344693)

- Margetts, K. (1999, July). *Transition to school: Looking forward*. In *AECA National Conference* (pp. 14-17).
- Margetts, K., & Kienig, A. (Eds.). (2013). *International perspectives on transition to school: reconceptualising beliefs, policy and practice*. Routledge.
- Margetts, K. (2002). *Planning transition programmes*. In *Transitions in the early years*. Routledge. Ανακτήθηκε στις 20/03/2021 από:  
[https://www.researchgate.net/publication/298354385\\_Transition\\_to\\_Primary\\_School\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Literatur](https://www.researchgate.net/publication/298354385_Transition_to_Primary_School_A_Review_of_the_Literatur)
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development, 79*(3), 732-749.
- McCall, D. G., & Clark, D. A. (1999). *Optimized dairy grazing systems in the northeastern United States and New Zealand. II. Systems analysis*. *J. Dairy Sci, 82*, 1808-1816.
- Meisels, S. J. (2007). *Accountability in early childhood: No easy answers*.
- Mögel, H. (1984). *Ökopsychologie, Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- National Foundation for Educational Research in England and Wales, & Dillon, J. (2005). *Engaging and learning with the outdoors: The final report of the outdoor classroom in a rural context action research project*.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). *Transition competence and resiliency in educational institutions*. *International Journal of Transitions in Childhood*.
- O'Kane, M. (2007). *Building Bridges: the Transition from Preschool to Primary School for Children in Ireland*. Dublin Institute of Technology ARROW@DIT.
- O'Kane, M., & Hayes, N. (2010). *Supporting Early Childhood Educational Provision Within a Cluster of Deis Preschool and Primary School Settings*. With a Specific Focus on Transition Between the two Educational Settings.
- O'Kane, M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School*. Research Report No. 19 NCCA 2016
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development, 72*(5), 1534-1553.

- Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*, Tenth European Early Childhood Research Association Conference, London 29 August – 1 September.
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The Transition to Kindergarten. A Series from the National Center for Early Development and Learning*. Paul H. Brookes Publishing Company, Maple Press Distribution Center, I-83 Industrial Park, POB 15100, York, PA 17405. Ανακτήθηκε στις 13/04/2021 από:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.582.5116&rep=rep1&type=pdf>
- Pickett, C. L., & Gardner, W. L. (2005). *The Social Monitoring System: Enhanced Sensitivity to Social Cues as an Adaptive Response to Social Exclusion*.
- Rimm-Kaufmann S.& Pianta, R.(2000). *An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research*. Ανακτήθηκε στις 04/04/2021, από  
[https://www.researchgate.net/publication/257046043\\_An\\_Ecological\\_Perspective\\_on\\_the\\_Transition\\_to\\_Kindergarten\\_A\\_Theoretical\\_Framework\\_to\\_Guide\\_Empirical\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/257046043_An_Ecological_Perspective_on_the_Transition_to_Kindergarten_A_Theoretical_Framework_to_Guide_Empirical_Research)
- Skarpness, L. R. & Carson, D. K. (1987). Correlates of kindergarten adjustment: Temperament and communicative competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(4), 367-376.
- Coltman, P., Whitebread, D., & Greenwood, J. (2015). ‘My mum would pay anything for chocolate cake!’: Organising the Whole Curriculum: Enterprise Projects in the Early Years. In *Teaching and Learning in the Early Years* (pp. 57-76). Routledge.
- Yeboah, D. A. (2002). *Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature*. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 51-68.
- Wolfe, D. A. & Mash, E. J., (2015). *Abnormal child psychology*. Cengage learning.

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

- Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Κ., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσαφίδης, Κ., (2008a): «*Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*» Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ.



- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Κ., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσαφίδης, Κ., (2008b): «*Οδηγός Γονέα*» Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ
- Βρυνιώτη, Κ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οι-κοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39.
- Βογιατζή Μ. (2019), «*Οι απόψεις των νηπιαγωγών και δασκάλων για τη μετάβαση στην πρώτη δημοτικού. Πρακτικές και προγράμματα μετάβασης*» Κοινό Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση».
- Βρυνιώτη, Κ. (2008). *Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο και συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων: δεδομένα, διαπιστώσεις και προοπτικές.* Διαθέσιμο στο: <http://nipoloimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=21>
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: Γνωστική – κοινωνική - συναισθηματική ανάπτυξη.* Αθήνα: Ατραπός
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (χ.χ.). *Λογοτεχνία και διαθεματική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο: νέος τρόπος προώθησης της δημιουργικότητας των παιδιών.*
- Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.* Ανακτήθηκε στις 05/4/2021 από <http://nipoloimero.sch.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=21> .
- Γουργιώτου, Ε. (2012). *Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο.* Ερευνητικό πρόγραμμα σε συνεργασία με την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου και το Γραφείο Σχολικών Συμβούλων Ν. Ηρακλείου, Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης και το Δήμο Ηρακλείου. Ανακτήθηκε στις 15/03/2021 από: <https://ptpe.edc.uoc.gr/el/news/7519/dieykolynontas-tinomali-metavasi-twn-nipiwnn-sto-dimotiko-sxoleio-action-research>
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου Υ.Α. Αριθμ. 21072α/Γ2/28-2-2003, Φ.Ε.Κ. 304, τ.Β'/13-3-2003. Ανακτήθηκε στις 3/10/2018 από:<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pd>
- Διδαχού, Α. Ε. (2016). *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.* Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

- Ευαγγέλου, Ι., & Κακανά, Δ. (2014). *Βελτιώνοντας το κλίμα της τάξης. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13(IKEEART-2020-3595), 121-133.
- Καλλιτσάρη, Σ. (2020). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- Κανδεράκη, Μ.(2017). *Φιλοσοφία της ομαλής μετάβασης: Μοντέλα και εφαρμογές*. Ανακτήθηκε στις 12/03/2021, από [https://docs.google.com/presentation/d/1Y8NF5JefvwKflutqKeV9k12NGp0p0LQ7o1l8E\\_O6-qk/embed?slide=id.i0](https://docs.google.com/presentation/d/1Y8NF5JefvwKflutqKeV9k12NGp0p0LQ7o1l8E_O6-qk/embed?slide=id.i0)
- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας*.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (1988). Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 8.
- Κώτη, Κ., & Γουργιώτου, Ε. (2016). Οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, της γειτονιάς, των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 15, 22-36.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2014). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή/και γλωσσικογνωστική ετοιμότητα;. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση-Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 25-38). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- 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.
- Μπάκας, Θ. & Δημητριάδη, Ε.(2012). Ο ρόλος του δασκάλου της α' τάξης στη διαδικασία μετάβασης. Στο Ε. Γουργιώτου (επιμ.). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.437-443). Αθήνα : On demand Α.Ε.
- Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2011). Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο: Δυσκολίες και προκλήσεις. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 149-162.
- Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2003). *Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2, 149-158.
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., & Μπάκας, Θ. (2009). *Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*.
- Πετρουλάκης, Ν. (1993). *Ψυχολογία της προσαρμογής*.

- Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου*. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις* (σσ. 89-103). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Σμυρνάκη, Μ. (2015). *Οικογενειακοί-σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου και η διαχείρισή τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Σταμάτης, Π. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σωτηρίου, Α. (2002). *Η αυτοαντίληψη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η μετάβαση του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης).
- Τοκμακίδου, Ε. (2005). *Εκτίμηση των δυσκολιών μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ως μία πολυεπίπεδη διαδικασία* (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΤΕΠΕΑ. Ανακτήθηκε στις 25/03/2021 από: [https://issuu.com/64perifereiap.a./docs/tokmakidou\\_e\\_metabasi](https://issuu.com/64perifereiap.a./docs/tokmakidou_e_metabasi)
- Χαιρέτη, Μ. Χ. (2011). *Οικογένεια-Νηπιαγωγείο-Δημοτικό: Μια εκπαιδευτική μηχανική προσέγγιση της μετάβασης*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.