



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

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και

Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση των Παιδιών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας

POST GRADUATE THESIS

Transition and Continuity in Early Childhood Education



ΠΕΤΡΙΝΑ ΣΠΑΝΟΥ/ PETRINA SPANOU

Πετρίνα Σπανού

Petrina Spanou

ΤΡΥΦΑΙΝΗ ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΑΝΕΛΛΟΥ/ TRYFAINI SIDIROPOYLOY- KANELLOY

Τρυφαίνη Σιδηροπούλου- Κανέλλου

Tryfaini Sidiropoyloy- Kanelloy

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



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
Transition and Continuity in Early Childhood Education

PETRINA SPANOU
21595
mscedt21595@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR
TRYFAINI SIDIROPOYLOY- KANELLOY

SECOND SUPERVISOR
PARASKEVI FOTI

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

7/7/2023

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Τρυφαίνη Σιδηροπούλου-Κανέλλου	
2 ^{ος} Εξεταστής	Παρασκευή Φώτη	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Πετρίνα Σπανού του Κωνσταντίνου, με αριθμό μητρώου 21595 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

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

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών « Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του τμήματος Βιοϊατρικών Επιστημών, του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες τόσο στους καθηγητές όσο στις συμφοιτήτριές μου για την συμβολή τους σε όλη αυτή τη διαδρομή των σπουδών μου. Για άλλη μια φορά χάρη σε αυτούς αποδείχθηκε ότι σημασία δεν έχει μόνο ο προορισμός αλλά το ταξίδι. Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου, κυρία Τρυφαίνη Σιδηροπούλου και κυρία Παρασκευή Φώτη για την επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγησή τους στην διεξαγωγή και ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Ιδιαίτερα επιθυμώ να ευχαριστήσω την κυρία Τρυφαίνη Σιδηροπούλου για τις εύστοχες και εποικοδομητικές παρατηρήσεις της αλλά και για την εμπιστοσύνη της και την στήριξή της σε όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και στους φίλους μου, που πιστεύουν σε εμένα και με κάνουν να νιώθω ικανή.

Αφιέρωσεις

Στους μαθητές μου, ως μια υπόσχεση!

Περίληψη

Η διαδικασία της μετάβασης και συγκεκριμένα η μετάβαση από την προσχολική αγωγή στην πρωτοσχολική εκπαίδευση είναι μία από τις πιο κρίσιμες περιόδους της παιδικής ηλικίας και συνιστά ένα ιδιαίτερο βίωμα για τα παιδιά της Α δημοτικού, τα οποία καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του «μαθητή».

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποσαφηνιστεί η έννοια της μετάβασης και μέσα από την θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση του θέματος αυτού, να μπορέσουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της συγκεκριμένης περιόδου ώστε να επιδιώκουν την ισορροπία μεταξύ μιας εξελισσόμενης συνέχειας και μιας καλά προγραμματισμένης ασυνέχειας μεταξύ των βαθμίδων.

Η μεθοδολογία της εργασίας βασίζεται στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας, μίας έρευνας δράσης, η οποία αποτελείται από μία σειρά δραστηριοτήτων σε μία τάξη Α Δημοτικού και παράλληλα από δύο είδη ημιδομημένων συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, γίνονται ημιδομημένες συνεντεύξεις, σε δασκάλους των πρώτων τάξεων του 8ου Δημοτικού Σχολείου Βύρωνα και σε νηπιαγωγούς από του 6^{ου} και 7^{ου} Νηπιαγωγείου Βύρωνα, οι οποίες μελετώνται με επαγωγική θεματική ανάλυση. Επιπλέον, σε ένα τμήμα της Α' δημοτικού διεξάγεται μία παρέμβαση, με την οποία εξετάζεται πως βιώνεται η μετάβαση και από την πλευρά των παιδιών. Τα δευτερογενή δεδομένα συλλέχθηκαν από βιβλία και άρθρα σε περιοδικά, που αφορούν την εκπαίδευση και τα μέλη της, την ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

Παρόλο που οι νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι πιο προετοιμασμένοι και ενημερωμένοι, οι δάσκαλοι επαναπαύονται στην ιδέα ότι η μετάβαση αφορά το παιδαγωγικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου Συμπερασματικά, φαίνεται από την μελέτη το ενδιαφέρον όλων των παιδαγωγών να συνεργαστούν και να συμβάλλουν στη διαδικασία της μετάβασης μικρών παιδιών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι παιδαγωγοί αναζητούν προτάσεις με ιδέες που δεν είναι τυποποιημένες και παρωχημένες στο παιδαγωγικό έργο. Οι ιδέες παιδαγωγικών πρακτικών και δραστηριοτήτων για μία ομαλή μετάβαση των παιδιών με την αξιοποίηση μάλιστα των νέων τεχνολογιών αποτελούν τις σύγχρονες τάσεις στο έργο τους.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική μετάβαση, φυσική/κοινωνική μετάβαση, Οικοσυστημική Θεωρία, Σχολική Ετοιμότητα, Οικογένεια, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, εσωτερική οπτική αντίληψη, ημιδομημένη συνέντευξη, παρέμβαση τάξης, ποιοτική έρευνα, έρευνα δράσης, αναμνήσεις

Abstract

The process of transition, and specifically the transition from preschool education to primary education, is one of the most critical periods of childhood and constitutes a special experience for first grade children, who are asked to take on the role of "student" .

The purpose of this work is to clarify the concept of transition and through the theoretical and research approach to this topic, to enable the teachers directly involved to realize the importance of the specific period in order to seek the balance between an evolving continuity and a well-planned discontinuity between tiers.

The methodology of the work is based on conducting, a qualitative research, which consists of a series of activities in an A Primary class and at the same time of two types of semi-structured interviews. More specifically, semi-structured interviews are conducted with teachers of the first grades of the 8th Byron Primary School and kindergarten teachers from the 6th and 7th Byron Kindergartens, which are studied with inductive thematic analysis. In addition, an intervention is being conducted in a section of the 1st grade, which examines how the transition is experienced from the children's point of view. The secondary data were collected from books and articles in magazines, concerning education and its members, the psycho-emotional and social behavior of children.

Although the kindergarten teachers seem to be more prepared and informed, the teachers rest on the idea that the transition is about the pedagogical context of the kindergarten. In conclusion, the study shows the interest of all the kindergarten teachers to cooperate and contribute to the transition process. of young children in different educational environments. Educators are looking for proposals with ideas that are not standardized and outdated in the pedagogical work. The ideas of educational practices and activities for a smooth transition of children with the utilization of new technologies are the modern trends in their work.

Key words: School transition, physical/social transition, Ecosystem Theory, School Readiness, Family, teachers, preschoolers, inner visual perception, semi-structured interview, classroom intervention, qualitative research, action research, memories

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Λέξεις κλειδιά.....	vii
Abstract	viii
Key words.....	viii
Πρόλογος	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 2: Το θεωρητικό πλαίσιο της Μετάβασης	5
2.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός του όρου «Μετάβαση»	5
2.2. Φυσικές & Κοινωνικές Μεταβάσεις.....	6
2.3. Εκπαιδευτική Μετάβαση- Ιστορική Αναδρομή	7
2.3.1. Πρώτες έρευνες Αίτια Άγχους και Επιπτώσεις δυσκολιών κατά τη μετάβαση 7	
Κεφάλαιο 3	9
3.1. Θεωρίες- Μοντέλα για τη Μετάβαση	9
Θεωρία του άγχους (Stress inoculation theory).....	9
Θεωρία της αλλαγής της κοινωνικής θέσης στη σχολική κοινότητα (Top dog versus botton dog theory)	9
Θεωρία της ασυνέχειας (Discontinuity theory)	9
Συσσωρευτική θεωρία (Commutation theory)	10
Θεωρία ανάπτυξης ετοιμότητας(Development readiness theory)	10
Οικοσυστημική θεωρία	10
Θεωρία της πολυπλοκότητας.....	11
3.2. Συστημικά Μοντέλα συνεργασίας Οικογένειας-Σχολείου.....	11
Μοντέλο της οικολογικής προοπτικής του Bronfenbrenner (1979)	11
Μοντέλο « επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής»	12
Μοντέλο Ryan & Adams (1995)	12
Κεφάλαιο 4: Σχολική Ετοιμότητα	13
4.1. Αξιολόγηση της Σχολικής Ετοιμότητας	13
Κεφάλαιο 5: Παράγοντες που επηρεάζουν τη Μετάβαση.....	16
5.1. Παιδαγωγοί.....	16

5.1.1. Σχέση Δασκάλου Νηπιαγωγού.....	16
5.2. Μετάβαση και οικογένεια.....	18
5.2.1 Ασφαλής προσκόλληση και μετάβαση.....	20
5.3. Ενδοατομικά χαρακτηριστικά.....	21
5.3.1. Προσδοκίες	21
5.3.2. At risk παιδιά.....	22
5.3.3. Παιδιά με ειδικές ανάγκες και μετάβαση	22
B' Μέρος.....	24
Κεφάλαιο 6: Ερευνητικό Πεδίο Δράσης	24
6.1. Κίνητρο Εργασίας- Προβληματική της Έρευνας.....	24
6.2. Σκοπός Έρευνας.....	24
6.2.1. Στόχοι.....	25
6.3. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	25
6.4. Μεθοδολογικό Πλαίσιο Στήριξης	26
6.4.1. Μεταβλητές της έρευνας- Υποκείμενα.....	26
6.5. Επιλογή, δομή και ανάπτυξη οργάνων έρευνας.....	26
6.5.1. Μεθοδολογία.....	26
6.5.2. Χρόνος Διεξαγωγής της έρευνας.....	28
6.5.3. Δείγμα	29
6.5.4. Εργαλεία	29
6.6. Διεξαγωγή της έρευνας δράσης	30
Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας	33
Νηπιαγωγοί.....	33
Δάσκαλοι	36
Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα- Προτάσεις	39
Βιβλιογραφικές Αναφορές	42

Πρόλογος

Το παιδί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας βιώνει μία σειρά μεταβάσεων από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη. Όσον αφορά τις μεταβάσεις αυτές το παιδί διαθέτει το δικαίωμα ενός ομαλού περάσματος, το οποίο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μία συστηματική συνέχεια μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και το οποίο θα πρέπει να μπορεί να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες επιτυχίας για όλα τα παιδιά (Fairhall, et al., 2021). Κατά τη γνώμη μου οι σχολικές μεταβάσεις των παιδιών είναι πολλά παραπάνω από μία απλή διαδικασία μάθησης νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Αντιθέτως, πρόκειται για μία διαδικασία μεταμόρφωσης του παιδιού, η οποία συμβάλλει στην αναδόμηση της ταυτότητάς του (Σιδηροπούλου , Δημητριάδη , & Καλαμάτα , 2012). Στόχος, λοιπόν, της συγκεκριμένης εργασίας είναι η αφύπνιση των παιδαγωγών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού για την σημασία της συμβολής τους στην ομαλή μετάβαση του παιδιού από την προσχολική στην πρωτοσχολική βαθμίδα.

Δουλεύοντας ως δασκάλα παράλληλης στήριξης στην πρώτη δημοτικού μου δόθηκε η ευκαιρία να παρατηρήσω τους τρόπους ένταξης των νηπίων στο δημοτικό και να προβληματιστώ με το γεγονός της μειωμένης αλλά και καμιά φορά ανύπαρκτης οργανωμένης προσπάθειας από την πλευρά των δασκάλων για τον εγκλιματισμό των παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, θέλησα να διερευνήσω το συγκεκριμένο θέμα, προτείνοντας, μάλιστα η ίδια, μια σειρά δράσεων για μία έρευνα δράσης. Εξάλλου θεωρία χωρίς δράση είναι κενή και η δράση χωρίς θεωρία είναι τυφλή (Binnie, Allen, & Beck, 2008). Μάλιστα, η παρέμβαση αυτή είναι βασισμένη στις αναμνήσεις των παιδιών και για την διεξαγωγή της αξιοποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό οι νέες τεχνολογίες. (Vermeersch & Vendenbrouck, 2015).

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Αυτό χωρίζεται στο 1^ο κεφάλαιο, στο οποίο γίνεται εισαγωγή στο θέμα της μετάβασης και στο 2^ο κεφάλαιο, στο οποίο. προσδιορίζεται εννοιολογικά ο όρος «μετάβαση» και διακρίνονται τα είδη μετάβασης, οι Φυσικές και Κοινωνικές μεταβάσεις. Ακόμα, γίνεται αναφορά στις πρώτες έρευνες που διεξήχθησαν για το θέμα αυτό, μέσα από μία ιστορική αναδρομή. Εν συνεχεία, στο 3^ο κεφάλαιο καταγράφονται οι θεωρίες και τα μοντέλα στήριξης μιας ομαλής μετάβασης. Έπειτα, στο 4^ο κεφάλαιο, έμφαση δίνεται στη σχολική Ετοιμότητα και στους τρόπους αξιολόγησής της, ενώ στο 5^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση. Τέτοιοι παράγοντες συνιστούν οι Γονείς, οι Παιδαγωγοί, αλλά και τα ενδοατομικά

χαρακτηριστικά ενός ατόμου. Το Β Μέρος της εργασίας χωρίζεται και αυτό σε τρία κεφάλαια, εκ των οποίων στο πρώτο καταγράφεται το ερευνητικό πεδίο δράσης και το μεθοδολογικό πλαίσιο στήριξης της έρευνας. Έπειτα στο 7^ο κεφάλαιο συνοψίζονται τα αποτελέσματα της συνδυαστικής αυτής μελέτης και τέλος στο 8^ο κεφάλαιο, καταγράφονται τα συμπεράσματά της.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η ζωή αλλάζει διαρκώς. Κάθε μέρα ενέχει νέες προκλήσεις, οι οποίες καθιστούν τη κάθε μέρα μοναδική. Η αλλαγή είναι μέρος της ζωής μας και συμβάλλει στην πνευματική και σωματική ανάπτυξη. Δύσκολα κάποιος μπορεί να αποφύγει τις αλλαγές, οπότε θα πρέπει να μπορεί να τις διαχειριστεί. Μάλιστα, οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο λειτουργεί αυτό-ποιητικά.

Η πρώτη μεγάλη αλλαγή συμβαίνει όταν το παιδί αφήνει το οικείο περιβάλλον του σπιτιού και μεταβαίνει στον παιδικό σταθμό. Το πέρασμα από το γνωστό στο άγνωστο συνεχίζεται από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, στο γυμνάσιο κι στο λύκειο. Πρόκειται δηλαδή για τον διεθνή διαχωρισμό του εκπαιδευτικού συστήματος σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός έχει γίνει καθώς κάθε σχολική βαθμίδα ενέχει διαφορετικές απαιτήσεις στις οποίες οι μαθητές ζητούνται να προσαρμοστούν. Για το λόγο αυτό, απαραίτητο είναι ένα χρονικό διάστημα προσαρμογής κατά τη διάρκεια του οποίου όμως συχνή είναι ψυχική ένταση αλλά και οι συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές, το σχολείο και την οικογένεια (Κακαβούλης, 1984)

Ειδικά η μεταβατική περίοδος μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, χαρακτηρίζεται ως μία αρκετά ευαίσθητη μετάβαση, με διαβρωτικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη και ψυχολογική σταθερότητα του παιδιού (Lazarus, 1995). Εξίσου καθοριστικής σημασίας είναι η πρώτη μετάβαση του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση, η οποία αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερη λεπτότητα και ευαισθησία (Κιτσαράς, 1998). Όλες αυτές οι πρώιμες μεταβάσεις είναι αφετηρία και συμβάλλουν καθοριστικά στην ενίσχυση του βαθμού ετοιμότητας του παιδιού στην όποια αλλαγή (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη, 2005).

Οι σχολικές μεταβάσεις διακόπτουν τη συνέχεια της ζωής και εισάγουν τους μαθητές σε αυτό που ο (Rice, 1997) ονόμασε «θεσμικές ασυνέχειες». Η μετάβαση, όμως, δεν αποτελεί ένα στιγμιαίο γεγονός αλλά μία διαδικασία με διάρκεια. Καθιστά ένα οικολογικό- συστημικό πρόβλημα μεταξύ του ιδρύματος αποφοίτησης, του ιδρύματος υποδοχής και της οικογένειας. Έμφαση όμως δίνεται στο ίδρυμα αποφοίτησης και στη διαδικασία αποφοίτησης, περιορίζοντας σημαντικά τις δράσεις υποδοχής και προσαρμογής των παιδιών (Bennett & Tayler, 2004). Το θέμα αυτό της σύνδεσης του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο είναι ένα εκπαιδευτικό ζήτημα το οποίο δεν είναι καινούριο αφού ήδη το 1852 ο Friedrich Frobel οραματίζεται να γεφυρωθεί το χάσμα που δημιουργείται από τον

διαχωρισμό των δύο αυτών σχολικών βαθμίδων (Horn & Thiemel, 1982). Ακόμα, το 1977 στα εκπαιδευτικά συμπόσια στις Βερσαλλίες και στο Μπούρνεμουθ το συγκεκριμένο πρόβλημα της ασύνδετης μετάβασης αποτέλεσε θέμα διερεύνησης (Εξάρχου, 2007).

Τέλος, τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες ο τομέας των παιδαγωγικών ερευνών και συγκεκριμένα οι έρευνες για τη σχολική μετάβαση έχουν εξελιχθεί σημαντικά, τόσο ως προς τον αριθμό, όσο και ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση των ερευνών. Συγκεκριμένα, το Comenius project με τίτλο « Early Years Transition Programme (EASE), προωθεί την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το θέμα της μετάβασης (Βρυνιώτη & Θωίδης, 2011). Στην Ελλάδα όμως, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα, παραμένει ανεπαρκής (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009).

Κεφάλαιο 2: Το θεωρητικό πλαίσιο της Μετάβασης

2.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός του όρου «Μετάβαση»

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για τον όρο «μετάβαση», καθώς η σημασία της λέξης διαφοροποιείται ανάλογα με τον τομέα στον οποίο εντάσσεται, τη φύση της ψυχολογικής και πολιτισμικής προσαρμογής και τον ρόλο των εμπλεκόμενων (Britto, Rana, & Wright, 2012). Όσον αφορά την κυριολεκτική σημασία του όρου «μετάβαση», πρόκειται για τη μετακίνηση από έναν τόπο σε έναν άλλο. Μεταφορικά έχει τη σημασία της εξελικτικής διαδικασίας, η οποία οδηγεί από μία κατάσταση σε μία άλλη (Μπαμπινιώτης, 2002). Είναι το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο (Good, 1973), από μία κατάσταση, επίπεδο, θέση σε μία άλλη (O' Dell & Eisenberg, 1989).

Στην παιδαγωγική, η μετάβαση (transition, transfer) αποτελεί τεχνικό όρο (technicus terminus), ο οποίος σχετίζεται με τον χρόνο και τις διαδικασίες εισαγωγής σε μία εκπαιδευτική βαθμίδα και με τα ψυχολογικά βιώματα και ενδοατομικά χαρακτηριστικά, που επηρεάζουν τους άμεσα εμπλεκόμενους στη διαδικασία αυτή, δηλαδή τα ίδια τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους δασκάλους (Rose, 2009). Ακόμα, η σχολική μετάβαση συνδέεται με την αλλαγή κτηρίου, οργάνωσης, εκπαιδευτικών και προγράμματος σπουδών (Margettes, 2002). Μάλιστα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πολλές φορές δίνεται έμφαση στην αρνητική πλευρά της μετάβασης, με όρους όπως « καυτό θέμα», «κρίσιμη περίοδος», «σοκ μετάβασης» (transition shock) (Ramey & Ramey, 1999). Με τον όρο «σοκ μετάβασης» δίνεται έμφαση στην ψυχολογική ένταση που χαρακτηρίζει το παιδί κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Το άγχος, ο φόβος, η αγωνία αλλά και η ανασφάλεια αποτελούν τα κυρίαρχα συναισθήματα των παιδιών κατά την περίοδο αλλαγής τάξης και εκπαιδευτικής βαθμίδας (Lenga & Ogden, 2000). Η νέα εκπαιδευτική βαθμίδα δημιουργεί θα λέγαμε μία νέα οικολογία σχολείου που συνοδεύεται από πολυποίκιλες αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές αφορούν το μαθησιακό πλαίσιο, τον ρυθμό εργασίας, τους ρόλους, τις ευθύνες, τους κανόνες, τις διαπροσωπικές σχέσεις και προκαλούν έντονα συναισθήματα στα παιδιά (Zancu, Diaconu-Gherasim, & Măirean, 2022).

Τέλος, η διαδικασία αυτή διακατέχεται και με θετικά χαρακτηριστικά εστιάζοντας στο ότι το νέο και διαφορετικό περιβάλλον δημιουργεί συναισθήματα ενθουσιασμού και αισιόδοξες προσδοκίες, οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν πρόκληση για μία νέα αρχή (Κονιδάρης, 2009).

2.2. Φυσικές & Κοινωνικές Μεταβάσεις

Οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της ζωής τους βιώνουν πληθώρα μεταβατικών περιόδων και καταστάσεων. Οι μεταβάσεις αυτές μπορεί να αφορούν την προσωπική, κοινωνική και την επαγγελματική ζωή. Παραδείγματα μετάβασης μπορεί να αποτελέσουν η αλλαγή εκπαιδευτικών βαθμίδων, η γέννηση νέου μέλους, η ενηλικίωση, η είσοδος στο Πανεπιστήμιο, η αποφοίτηση, η εύρεση εργασίας, ο γάμος, η τεκνοποίηση, το διαζύγιο, η μετακίνηση εντός ή εκτός της χώρας και η συνταξιοδότηση. Όλες αυτές οι μεταβάσεις είναι κρίσιμες για την επιτυχία στην ακαδημαϊκή πορεία και κυρίως στην ανάπτυξη (Niesel & Griebel, 2005).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αυτές οι μεταβάσεις διακρίνονται σε φυσικές και σε κοινωνικές, ανάλογα με το αν αποτελούν στοιχείο της ατομικής ή της κοινωνικής ζωής (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000). Συγκεκριμένα, οι φυσικές μεταβάσεις αφορούν το πέρασμα μεταξύ διαφόρων αναπτυξιακών φάσεων. Είναι τα κομβικά σημεία της αναπτυξιακής τους πορείας και συνοδεύονται από συναισθηματικές, νοητικές και φυσικές αλλαγές. Η είσοδος στην πρώιμη ηλικία και στα χαρακτηριστικά της, στην εφηβεία και στην ενηλικίωση αποτελούν ορισμένα παραδείγματα φυσικών μεταβάσεων, που κανείς δεν μπορεί να αποφύγει καθώς αποτελούν μία φυσική συνέχεια της ανάπτυξης. Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μία φυσική αλλαγή, εξακολουθεί να αποτελεί ένα πέρασμα από κάτι γνωστό σε κάτι άγνωστο, προκαλώντας μεγάλο άγχος στα άτομα, φοβίες και ανησυχίες. Εκτός, όμως, από αρνητικά συναισθήματα μία τέτοια αλλαγή συνοδεύεται και από στοιχεία προωθητικά που συμβάλλουν στην ανάπτυξη (Κονιδάρης, 2009).

Οι κοινωνικές μεταβάσεις αποτελούν θα λέγαμε κατασκευάσμα της κοινωνίας. Είναι κοινωνικά θεσμοθετημένες και συνδεδεμένες με την ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύστημα, στο εκπαιδευτικό και στο στρατιωτικό. Βασικές κοινωνικές μεταβάσεις αποτελούν οι σχολικές μεταβάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική ζωή. Τα άτομα μεταβαίνουν από το σπίτι στο νηπιαγωγείο, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, από το δημοτικό στο γυμνάσιο, στο λύκειο, από το λύκειο στο Πανεπιστήμιο και από εκεί στο στρατό και στην αγορά εργασίας. Όλες αυτές οι μεταβάσεις είναι σημεία καμψής και οδηγούν σε διαφορετικούς ρόλους, νέες διαπροσωπικές σχέσεις και απαιτήσεις του νέου εκπαιδευτικού ιδρύματος (CEIEC, 2013). Φυσικά, όλες αυτές οι κοινωνικά καθορισμένες μεταβάσεις συμπίπτουν με τις φυσικές μεταβάσεις. Για παράδειγμα η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο συνδέεται με την είσοδο στην εφηβεία, με αποτέλεσμα οι δυσκολίες προσαρμογής και διαχείρισης της διαδικασίας αυτής να έχει μεγάλο αντίκτυπο στη

ψυχosύνθεση των ατόμων και οι προκλήσεις να επιτείνονται. (Hughes, Foley, White, & Devine, 2017).

2.3. Εκπαιδευτική Μετάβαση- Ιστορική Αναδρομή

Η μετάβαση και η συνέχεια στην εκπαίδευση δεν πρόκειται για έναν καινούριο προβληματισμό, αλλά ανέκαθεν ήταν ένα θέμα προβληματισμού για τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς φορείς. Αξιοσημείωτη περίοδος αποτελεί η τετραετία 1874-1878, επί της Αρχιερατείας του Ιωακείμ Γ στη Μητρόπολη Θεσσαλονίκης και στη Μακεδονία. Με καταγωγή το Βαφειχώρι της Ανατολικής Θράκης, ο Πατριάρχης Ιωακείμ Γ', ως πρόεδρος επαρχιακής επισκοπικής συνόδου, αντιλαμβάνεται και δείχνει ενδιαφέρον στα προβλήματα του Γένους, χωρίς να περιορίζεται σε ζητήματα πνευματικής φύσεως. Αντιθέτως ασχολείται με θέματα παιδείας, θεωρώντας αυτό ως μέσο διατήρησης της ισορροπίας μεταξύ ενός πολυπολιτισμικού λαού.

Την ίδια περίοδο κυκλοφορεί η πρώτη ελληνόφωνη εφημερίδα, που φέρει το όνομα «Ερμής». Η συγκεκριμένη εφημερίδα εστιάζει, για πρώτη φορά, στα εκπαιδευτικά γεγονότα της Θεσσαλονίκης και της Μακεδονίας, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην προώθηση της πνευματικής καλλιέργεια του Γένους. Ο Σοφοκλής Γκαρπολάς ήταν ο ιδιοκτήτης και συντάκτης του Ερμή, συμπεριέλαβε πολλές αναφορές του Ιωακείμ σε σχέση με την εκπαίδευση και πολλά θεωρητικά άρθρα στα οποία κατέγραφε την κατάσταση της εκπαίδευσης την εποχή εκείνη. Όσον αφορά τη μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο, σε άρθρο του Ερμή αναφέρεται η σπουδαιότητα του νηπιαγωγείου στη διάπλαση των παιδιών στην εξάλειψη των κοινωνικών διαφορών. Επίσης σε μεγάλο αριθμό άρθρων κατακρίνεται το εκπαιδευτικό σύστημα εκείνης τη εποχής, ως ανεπαρκές για τη μετάβαση των παιδιών από το δημοτικό στο Γυμνάσιο (Ηλιάδου- Τάχου, 2001). Τόσο το έντυπο αυτό όσο ο Πατριάρχης Ιωακείμ Γ', συνέβαλαν, από πολύ νωρίς, στην αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου του Γένους, και στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από βαθμίδα σε βαθμίδα, αλλά και στη μετέπειτα προωθώντας την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Γουργιώτου, 2014).

2.3.1. Πρώτες έρευνες Αίτια Άγχους και Επιπτώσεις δυσκολιών κατά τη μετάβαση

Το 1960 κάνουν την εμφάνισή τους έρευνες πρώτης γενιάς, κυρίως ποσοτικής μορφής που ασχολήθηκαν και διερεύνησαν τα αίτια και τη διάρκεια του άγχους το οποίο αισθάνονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής μετάβασης. Τότε υπήρχε η αντίληψη ότι η μετάβαση

αποτελεί μονοπαραγοντικό γεγονός και ήταν αποκλειστικά συνδεδεμένο με την σχολική ετοιμότητα (Nisbet & Entwistle, 1969). Οι αρχέγονοι παράγοντες που προέκυψαν από τις πρώτες αυτές έρευνες σχετίζονταν με τη νέα σχολική «οικολογία» που χαρακτήριζε το νέο σχολείο. Το μέγεθος του δημοτικού σχολείου, η μη αναμενόμενη αποδοχή από τα μεγαλύτερα παιδιά του σχολείου, οι νέες απαιτήσεις των μαθημάτων, οι διαφορετικές ποινές και αμοιβές, η ιδέα του πιο αυστηρού δασκάλου και οι αυξημένες προσδοκίες των γονέων, συνέβαλαν στην διαφορετική «οικολογία» (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000). Όσον αφορά το διάστημα που επικρατεί το άγχος, το μέγεθος του σχολικού συγκροτήματος εμποδίζει τα παιδιά να οικειοποιηθούν το νέο περιβάλλον με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα μεγάλης διάρκειας (Ματσαγγούρας, 2003). Συνήθως βέβαια στην πλειονότητα των παιδιών, το άγχος υποχωρεί μετά τα Χριστούγεννα, ενώ σε όσα παραμένει οι επιπτώσεις είναι πολλές. Μάλιστα λέγεται ότι στα αγόρια το άγχος διατηρείται για περισσότερο καιρό από ότι στα κορίτσια.

Τις πρώτης γενιάς έρευνες διαδέχονται οι δεύτερης γενιάς, οι οποίες στην πλειοψηφία τους έχουν ποιοτική μορφή και σε αντίθεση με τις προηγούμενες αναγνωρίζουν την μετάβαση ως μία διαδικασία με διάρκεια (Rimm- Kaufman & Pianta, 1998). Στο προσκήνιο έρχονται εκτός από το άτομο που βιώνει τη μετάβαση και ο περίγυρος του, μαζί με τους δασκάλους. Η ομαλή μετάβαση δεν είναι μόνο θέμα του μαθητή, αλλά και θέμα σχολείου και οικογένειας. Τόσο ο οικογενειακός όσο και ο σχολικός περίγυρος συμβάλλουν άμεσα στη διευκόλυνση της μετάβασης και στον περιορισμό των δυσκολιών (Özger, 2022). Τέλος, οι νέες έρευνες συνιστούν την ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας των νηπίων, του τρόπου μάθησης και της σταδιακά αυτονομούμενης μάθησης (Galton & Morrison, 2000).

Κεφάλαιο 3

3.1. Θεωρίες- Μοντέλα για τη Μετάβαση

Οι θεωρίες, για την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη μετάβαση, ποικίλουν και αξιολογούνται στην αντιμετώπιση του φαινομένου μέσω αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Οι θεωρίες αυτές συμβάλλουν στην εξασφάλιση ευκαιριών για επιτυχίες μέσω της μετάβασης από το ένα σύστημα στο άλλο, χωρίς άγχος και σεβόμενοι το δικαίωμα των παιδιών για συστημική συνέχεια στις εκπαιδευτικές εμπειρίες (Council of Europe, 1999).

Θεωρία του άγχους (Stress inoculation theory)

Είναι γεγονός ότι όταν τα παιδιά μεταβιβάζονται από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη βιώνουν μεγάλο άγχος και προσωπική διάσταση λειτουργεί ανασταλτικά σε μετέπειτα μεταβάσεις που θα ακολουθήσουν (Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg, & Ebata, 1989).

Θεωρία της αλλαγής της κοινωνικής θέσης στη σχολική κοινότητα (Top dog versus bottom dog theory)

Κατά τη διάρκεια μιας μετάβασης από μία σχολική βαθμίδα σε μία άλλη πραγματοποιείται αλλαγή και στην κοινωνική τους θέση. Με κριτήριο την ηλικία τους, στο νηπιαγωγείο τα παιδιά είναι μέλη μιας κυρίαρχης θα λέγαμε κοινωνικής ομάδας, ενώ στο δημοτικό αυτό σταματάει να ισχύει με αποτέλεσμα να δημιουργούνται στα παιδιά αισθήματα φόβου, απομόνωσης και να δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό στην προσαρμογή στην καινούρια αυτή σχολική κοινότητα.

Θεωρία της ασυνέχειας (Discontinuity theory)

Οι δύο σχολικές βαθμίδες, οι οποίες αποτελούν τους δύο πόλους της μετάβασης χαρακτηρίζονται από μεγάλες διαφορές, τόσο ως προς τις διαφορετικές προσδοκίες των δασκάλων και τις απαιτήσεις των γονιών όσο σχετικά με τον διαφορετικό τρόπο οργάνωσης, μορφές διδασκαλίας και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η απόκλιση φαίνεται να είναι μεγάλη και αυτό δυσκολεύει την ομαλή μετάβαση, δημιουργώντας στα παιδιά αρνητικά

συναισθήματα, ακόμα και αισθήματα αποστροφής ως προς την καινούρια κατάσταση (Simmons, Burgenson, Carlton- Ford, & Blitz, 1987).

Συσσωρευτική θεωρία (Commutation theory)

Η θεωρία αυτή θίγει την δυσκολία που προκαλεί η ταυτόχρονη βίωση πολλαπλών διαφορετικών γεγονότων σε μια σχετικά περιορισμένη χρονική περίοδο. Το πλήθος των αλλαγών ενέχουν σοβαρές συνέπειες στην ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, στην αυτοεκτίμηση και στα κίνητρα μάθησης. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια της αλλαγής μιας σχολικής βαθμίδας βιώνουν μία κοινωνική αλλά και μία φυσική μετάβαση. Αυτές οι δύο μαζί γιγαντώνουν τις νέες καταστάσεις και τα άγνωστα μέχρι τότε συναισθήματα, δυσχεραίνοντας την ομαλή μετάβαση (Hughes, Foley, White, & Devine, 2017).

Θεωρία ανάπτυξης ετοιμότητας (Development readiness theory)

Η θεωρία αυτή συνδέει τη σχολική μετάβαση και με την ετοιμότητα. Η ετοιμότητα αυτή δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το παιδί και τις αναπτυξιακές του ικανότητες αλλά αφορά βασικά το ίδιο το σχολικό περιβάλλον και τη δυνατότητά του να καλλιεργήσει κάθε αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Παρουσιάζεται έτσι η σχολική μετάβαση ως μια συνεχής διαδικασία στην οποία καθοριστική επίδραση και συμβολή έχει το σχολείο και η οικογένεια και οι μεταξύ τους σχέσεις (Bohan- Baker & Little, 2002).

Οικοσυστημική θεωρία

Η Οικοσυστημική θεωρία αποτελεί τη βάση για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας και της μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο (Vogler, Grivello , & Woodhead, 2008). Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση κατά τη διάρκεια της μετάβασης αλληλοεπιδρούν πολλαπλοί παράγοντες που σχετίζονται με τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών με τους συνομήλικους, την κοινότητα και με την οικογένεια. Συγκεκριμένα, μεγάλη επιρροή ασκεί το σχολείο από το οποίο το παιδί φεύγει, το σχολείο στο οποίο εισέρχεται και φυσικά το ευρύτερο περιβάλλον. (Rosenkoetter, et al., 2009). Ο ίδιος ο Bronfenbrenner, εισηγητής της θεωρίας αυτής, μίλησε για «οικολογικές» μεταβάσεις. Οι οικολογικές μεταβάσεις έχουν να κάνουν με τους νέους ρόλους που θα πρέπει να υιοθετήσει το παιδί στο νέο περιβάλλον, με τις νέες δραστηριότητες που θα συμμετάσχει και στις νέες σχέσεις που θα διαμορφώσει (Bronfenbrenner, 1979). Συν τοις άλλοις, σύμφωνα με τον ίδιο η μετάβαση είναι μία διαδικασία με μεγάλη διάρκεια και την

οποία δεν τη βιώνει μόνο το παιδί αλλά και οι εμπλεκόμενοι φορείς (Γουργιώτου, 2014). Ωστόσο, τα κοινωνικά συστήματα μορφοποιούνται με διάφορους μηχανισμούς, τους οποίους δεν αναλύει η συγκεκριμένη θεωρία. Επίσης δεν παρουσιάζονται τρόποι αλληλεπίδρασης των παραγόντων, ούτε επεξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους κάποιοι αντιμετωπίζουν τη μετάβαση και την αλλαγή καλύτερα από κάποιους άλλους. Τέλος σε ξαφνικές αλλαγές δεν προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται σε πολύπλοκες καταστάσεις τα συστήματα (Amagoh, 2008).

Θεωρία της πολυπλοκότητας

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολυπλοκότητας, μία ομαλή μετάβαση βασίζεται στην ολιστική και συστημική προσέγγισή της. Ακόμα, προωθείται η διεπιστημονικότητα και επικεντρώνεται στη μελέτη των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων. (Γεωργοπούλου, 2010). Η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αλληλεπιδράσεις πολλαπλών στοιχείων. Πολλά σημεία της θεωρίας συμφωνούν με την οικοσυστημική θεωρία, μαζί με την οποία διαμορφώθηκαν και οι συνεντεύξεις της εργασίας αυτής. Μάλιστα αν και σχετικά καινούρια θεωρία, υποστηρίζει την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα μετάβασης (Walby, 2007). Τέλος, όπως κάθε άλλη θεωρία και η συγκεκριμένα δημιουργεί κάποιους προβληματισμούς. Σύμφωνα με τον Tosey (2002), η πολυπλοκότητα μπορεί να οδηγήσει σε απλούστευση της μετάβασης, ενώ ταυτόχρονα εντοπίζονται προβλήματα επιστημονικότητας και μεθοδολογίας, διότι η θεωρία αυτή είναι δύσκολα εφαρμόσιμη στην πράξη, αφού μπορεί να προκαλέσει ένα είδος ιμπεριαλισμού των φυσικών επιστημών όσον αφορά τη γνώση (Phelan, 2001).

3.2. Συστημικά Μοντέλα συνεργασίας Οικογένειας-Σχολείου

Στις χώρες του εξωτερικού είθισται η χρήση θεωρητικών μοντέλων για την πραγματοποίηση της μετάβασης μεταξύ των βαθμίδων. Μάλιστα τα μοντέλα αυτά παρέχουν στους παιδαγωγούς τη δυνατότητα να βελτιώσουν και να ενδυναμώσουν τις σχέσεις οικογένειας και σχολικού ιδρύματος.

Μοντέλο της οικολογικής προοπτικής του Bronfenbrenner (1979)

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979), η αλληλεπίδραση των ατόμων με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη του ατόμου. Η αλληλεπίδραση αυτή έχει να κάνει με τις σχέσεις που διαμορφώνει το άτομο τόσο με το άμεσο περιβάλλον, όπως είναι

οι γονείς, οι παιδαγωγοί και οι φίλοι, όσο με το έμμεσο, δηλαδή με τον πολιτισμό και την κοινωνία (Sontag, 1996).

Μοντέλο « επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής»

Η Epstein (1996), με το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει και την «εξίσωση» γονείς, παιδαγωγοί και κοινότητα. Συμπληρώνει μάλιστα τον Bronfenbrenner, προβάλλοντας πρακτικές με τις οποίες θα μπορούσαν να συνεργαστούν αυτά τα τρία πλαίσια. Στις σχέσεις που διαμορφώνουν οι δάσκαλοι με τους γονείς, αντανακλάται και ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών στην τάξη. Ξεκάθαρη, είναι λοιπόν, η σπουδαιότητα της συνεργασίας του εκπαιδευτικού συστήματος με την οικογένεια (Epstein, 1996).

Μοντέλο Ryan & Adams (1995)

Το μοντέλο των Ryan και Adams προέκυψε από έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την επιρροή της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επιτυχία. Εστιάζοντας στο παιδί, καταδεικνύει τις επιδράσεις που μπορεί να έχει η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, δηλαδή, επιδρούν σημαντικά στην προαγωγή του παιδιού σε όλα τα σημαντικά πλαίσια στα οποία δραστηριοποιείται. Επιπροσθέτως, στο μοντέλο αυτό κυριαρχούν τρία σημεία αναφοράς. Αρχικά, το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας λειτουργούν αμφίδρομα στην ανάπτυξη του ίδιου του παιδιού. Δεύτερον, η επιδράσεις της συνεργασίας σχολείου και οικογένεια επηρεάζουν και καθορίζουν την σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Πρόκειται για αυτό που αναφέρεται ως «εγγύτητα επηρεασμού» της σχέσης αυτής στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα του παιδιού. Τέλος, το τρίτο σημείο αφορά τα χαρακτηριστικά και τις διεργασίες, τα οποία είναι εντονότερα όταν ανήκουν σε επίπεδο που βρίσκονται σε μεγαλύτερη εγγύτητα μεταξύ τους (Ryan & Adams, 1995).

Κεφάλαιο 4: Σχολική Ετοιμότητα

Η έννοια της μετάβασης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της «ετοιμότητας». Η σχολική ετοιμότητα συμπεριλήφθηκε πρόσφατα στην ελληνική βιβλιογραφία, σε αντίθεση με την αμερικανική στην οποία εμφανίστηκε από τις αρχές του 1960 (Καψάλης, 2000). Η ετοιμότητα σχετίζεται με την προετοιμασία και τελικά την ικανότητα των παιδιών να παρακολουθούν ένα προσχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα σχολικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά δεν είναι εγγενώς έτοιμα ή ανέτοιμα για το σχολείο. Το παζλ της ετοιμότητας αναγνωρίζει τόσο τους γονείς, όσο και το σχολείο ως σημαντικό κομμάτι του. Ο πλούτος των ερεθισμάτων από τους δύο αυτούς φορείς και η εξάσκηση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία αποτελούν τους βασικούς παράγοντες για την κατάκτηση της σχολικής ετοιμότητας από το παιδί (Valiente, Doane, Clifford , Grimm, & Lemery-Chalfant , 2021).

Σύμφωνα με εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως η Goals (Στόχοι) και η «No child left behind», για να ληφθεί υπόψιν η σχολική ετοιμότητα και να αποτελέσει παράγοντας μετάβασης θα πρέπει να υπάρχει ένας κοινός ορισμός για την ετοιμότητα, μία κοινή γραμμή αξιολόγησης και να υπάρχει αντίληψη και συμφωνία για την αξιοποίηση των πληροφοριών που θα συλλεχθούν κατά την αξιολόγηση. Τέλος, για να ενισχυθεί η σχολική ετοιμότητα θα πρέπει να παρέχονται στα παιδιά τα κατάλληλα και ποιοτικά περιβάλλοντα μάθησης και ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό, οι περισσότεροι ερευνητές και ειδικοί επιστήμονες κάνουν λόγο για ετοιμότητα παιδιού, για ετοιμότητα του ίδιου του σχολείου να υποδεχθεί τα παιδιά και για τη σημασία της κατακόρυφης και οριζόντιας συνέχειας αλλά και προγραμματισμένης ασυνέχειας μεταξύ των Αναλυτικών προγραμμάτων των δύο βαθμίδων (Lewit & Baker, 1995).

4.1. Αξιολόγηση της Σχολικής Ετοιμότητας

Η αξιολόγηση των παιδιών για το βαθμό ετοιμότητάς τους θα πρέπει να αποτελεί διττή διαδικασία. Δεν πρέπει να αξιολογείται μόνο η ανάπτυξη των παιδιών , αλλά και η προετοιμασία των σχολείων στις ανάγκες των παιδιών. Η αξιολόγηση είναι πολύπλοκη και αφορά πολλούς φορείς, τα παιδιά, τις οικογένειες, τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση. Κάθε εμπλεκόμενος συμβάλλει διαφορετικά στη σχολική ετοιμότητα, έχοντας τις δικές του πεποιθήσεις και προοπτικές σχετικά με το θέμα αυτό. Θα πρέπει, όμως, να παρέχονται δείκτες επιπέδου ανάπτυξης των παιδιών, ώστε να διαμορφώνεται κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον. Μάλιστα, τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι οφείλουν να διακατέχονται

με γνώσεις για την πρόμη σχολική εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών και φυσικά να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, ενισχύοντας τις δεξιότητές τους (Koralek, 2004).

Επιπροσθέτως, συνήθως η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας πραγματοποιείται με σταθμισμένα τεστ. Ωστόσο τα σταθμισμένα τεστ όχι μόνο δεν επιλύουν το πρόβλημα, αλλά διογκώνουν το ήδη υπάρχον, διογκώνοντας τα προβλήματα στο σύστημα αξιολόγησης των νηπίων. Αυτό συμβαίνει καθώς τα σταθμισμένα τεστ μεταφράζουν κάθε αποτέλεσμα εργασίας με ένα συμβολικό βαθμό, ο οποίος μάλιστα εκτιμάται βασιζόμενος σε μία διαρκή σύγκριση των παιδιών μεταξύ τους. Αδυνατούν, λοιπόν, τα τεστ αυτά, να καλύψουν την πολυπλοκότητα της ολιστικής φύσης της ανάπτυξης, στην οποία επιδρούν πολλοί παράγοντες, βιολογικοί και περιβαλλοντικοί, ενισχύοντας έτσι στο σχολείο το ανταγωνιστικό πνεύμα (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Απεναντίας, μία κατάλληλη αξιολόγηση θα πρέπει να διακατέχεται από ασφαλείς πρακτικές, οι οποίες να είναι ενσωματωμένες στις καθημερινές δραστηριότητες. Θα πρέπει, δηλαδή, να πραγματοποιείται «Αυθεντική Αξιολόγηση», να αντιμετωπίζεται το παιδί ως ολότητα και να ενθαρρύνεται η δημοκρατική και στοχαστική παιδαγωγική πράξη, η οποία θα εμβαθύνει στη μαθησιακή διαδικασία και δεν θα αξιολογεί το παιδί με απλή παρατήρησή του. Διευκρινιστικά, για να εκτιμηθεί το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά του. Επιπλέον, η αξιολόγηση θα πρέπει να τεκμηριώνει λεπτομερώς την ανάπτυξη και την πρόοδό του παιδιού, σύμφωνα με τους ήδη καταγεγραμμένους μαθησιακούς στόχους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και να παρέχει δομική ανατροφοδότηση στο πρόγραμμα σπουδών (Koralek, 2004). Τέλος, η σχολική ετοιμότητα αξιολογείται σύμφωνα με την αντίστοιχη θεωρία περί ετοιμότητας. Οι κυριότερες θεωρίες που αξιολογούν και ερμηνεύουν τη σχολική ετοιμότητα είναι οι ακόλουθες.

a. Θεωρία της Βιολογικής ωριμότητας (The Maturationist view)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ετοιμότητα σχετίζεται με τη βιολογία. Ένα παιδί θεωρείται έτοιμο να μεταβεί στο δημοτικό σχολείο όταν η βιολογική του κατάσταση είναι έτοιμη, δηλαδή όταν η φυσική του δυναμική είναι ώριμη. Η θεωρία αυτή αποκλείει τους υπόλοιπους φορείς, όπως τους γονείς και το σχολείο, υποστηρίζοντας ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν έχουν σχέση με την ετοιμότητα του παιδιού, η οποία αποτελεί αποκλειστικά ατομικό πρόβλημα. Για να αξιολογηθεί, λοιπόν, ο βαθμός ετοιμότητας του νηπίου αξιοποιούνται σταθμισμένα εργαλεία- τεστ αξιολόγησης που στοχεύουν μόνο στο προϊόν της μάθησης και

όχι στη διαδικασία κατάκτησής της. Με άλλα λόγια τα τεστ αυτά καταγράφουν και αξιολογούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει το παιδί.

b. Περιβαλλοντική Θεωρία (The environmental view)

Αυτή η θεωρία επικεντρώνεται στις γνωστικές ικανότητες του παιδιού και στην συμπεριφορά του. Η αξιολόγηση που βασίζεται στη θεωρία αυτή, γίνεται με την αξιοποίηση κλιμάκων ελέγχου και στοχεύει στη μέτρηση των δεξιοτήτων, των συμπεριφορών και των γνώσεων του παιδιού. Εξομοιώνεται έτσι δηλαδή και προσμετράται η συμπεριφορά και οι γνώσεις του παιδιού.

c. Η Κοινωνικοδομιστική θεωρία (The social Constructivist)

Στο προσκήνιο της σχολικής ετοιμότητας εμφανίζεται το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού. Η οικογένεια και το σχολείο, βρίσκονται στο επίκεντρο του ορισμού της σχολικής ετοιμότητας, η οποία επηρεάζεται κατασκευάζεται από τα πιστεύω, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων φορέων. Έτσι η σχολική ετοιμότητα αξιολογείται συλλογικά και από τους παιδαγωγούς και από την οικογένεια, δίνοντας μάλιστα έμφαση στην διαδικασία της μάθησης και όχι απλά και μόνο στο αποτέλεσμα αυτής (Graue, 1993).

d. Σχεσιοδυναμική Θεωρία (The Interactionist View)

Η Σχεσιοδυναμική θεωρία αποτελεί συνδυασμό της Κοινωνικοδομιστικής και της Περιβαλλοντικής θεωρίας. Λέγεται, ότι υποστηρίζει την αλληλεπιδραστική σχέση του περιβάλλοντος του παιδιού με τα ενδοατομικά του χαρακτηριστικών. Το παιδί, με τις εμπειρίες του, το γενετικό του υπόβαθρο και το επίπεδο ωριμότητας, συμμετέχει και επηρεάζει την εξέλιξή του όπως και το ίδιο το περιβάλλον όπου μεγαλώνει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της θεωρίας αυτής αποτελεί το οικολογικό μοντέλο μετάβασης του.

Επομένως, ενώ παραδοσιακά οι γνωστικές και ακαδημαϊκές γνώσεις αποτελούσαν το μοναδικό δείκτη σχολικής ετοιμότητας, πλέον συμπεριλαμβάνονται στην αξιολόγησή της οι κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές. Μαζί με τις γνωστικές δεξιότητες προσμετρούνται οι κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες, υποστηρίζοντας μάλιστα πως τα παιδιά με υψηλή κοινωνικό-συναισθηματική ικανότητα, είναι περισσότερο ικανά να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Mann & Hund, 2017).

Κεφάλαιο 5: Παράγοντες που επηρεάζουν τη Μετάβαση

Σύμφωνα με τα παραπάνω μοντέλα και τις θεωρίες μετάβασης, η ομαλή μετάβαση του παιδιού μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων εξαρτάται από την προσωπική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς η μετάβαση επηρεάζεται από τους παιδαγωγούς, την οικογένεια και το ίδιο το παιδί. Συγκεκριμένα, σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα διαμορφώνεται ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Σε αυτό το διπολικό σύστημα οι γονείς θα λέγαμε ότι αποτελούν τους φυσικούς παιδαγωγούς και οι εκπαιδευτικοί τους επαγγελματίες παιδαγωγούς, επηρεάζοντας και οι δύο την ψυχοσυναισθηματική αλλά και κοινωνική κατάσταση του παιδιού (Μπρούζος, 1998). Επομένως, η γεφύρωση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών χώρων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα, όπως επίσης και η αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης για να εξεταστεί η αποτελεσματικότητά τους (Σιδηροπούλου, Δημητριάδη, & Καλαμάτα, 2012).

5.1. Παιδαγωγοί

5.1.1. Σχέση Δασκάλου Νηπιαγωγού

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από πολλαπλούς ρόλους. Σύμφωνα με την κοινωνικοποιητική του λειτουργία, ο εκπαιδευτικός θεωρείται παιδαγωγός και οφείλει να οργανώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την παιδαγωγή, δηλαδή την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Με την κοινωνικοποίηση ο μαθητής εξοικειώνεται με τις κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τις πρακτικές του κοινωνικού συστήματος. Εκτός όμως από παιδαγωγός, ο εκπαιδευτικός είναι και διδάσκαλος, υπεύθυνος για την οργάνωση της μαθησιακής- διδακτικής διαδικασίας, η οποία αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και την μεθοδολογία. Ως διδάσκαλος καλείται να διαχειριστεί τις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του μαθητή, με γνώμονα τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ακόμα, είναι αρμόδιος για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, για την κατανόηση των αναγκών και των ελλείψεών τους, αξιολογώντας τελικά ο ίδιος τις πρακτικές και τις μεθόδους του. Αναφορικά με την κουστωδιακή λειτουργία, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την ψυχική και την σωματική ακεραιότητα του μαθητή και επιβλέπων της αξιοπρεπούς διαβίωσης του μαθητή. Είναι γεγονός, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να αντιληφθεί ποιους από τους ρόλους που οφείλει να εκπληρώνει, επιτελεί έμπρακτα. Ενώ, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί πλέον είναι καταρτισμένοι

διδασκτικά κι παιδαγωγικά, υστερούν στην άτυπη επιμόρφωσή τους και στην πρακτική τους ενίσχυση κι άσκηση (Παπαναούμ, 2005).

Παρόλα αυτά, λαμβάνοντας υπόψη τα συστημικά μοντέλα του Bronfenbrenner, των Adams & Ryan και της Epstein, αλλά και την οικοσυστημική θεωρία και τη θεωρία της πολυπλοκότητας, η συνεργασία των δύο βαθμίδων αποτελεί το κλειδί στην επιτυχημένη δράση εξασφάλισης μιας ομαλής μετάβασης των παιδιών. Η μετάβαση είναι πέρασμα, το οποίο έχει διάρκεια στο χρόνο. Δεν αφορά αποκλειστικά το νηπιαγωγείο, το οποίο είναι το σημείο έναρξης της μετάβασης αλλά και το δημοτικό σχολείο, το οποίο θα πρέπει να ασχοληθεί με την δύσκολη αυτή περίοδο των παιδιών για πολύ καιρό, χωρίς να εναποθέτει τις ευθύνες του. (Bronfenbrenner, 1979).

Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί (Low, Brown, Johnstone, & Pirrie, 1995):

1. Να ενημερώνονται για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της άλλης βαθμίδας, έχοντας επίγνωση της δομής των μαθημάτων και των μεθόδων διδασκαλίας.
2. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να επισκέπτονται τα νηπιαγωγεία και να συζητούν με τις νηπιαγωγούς πριν την έναρξη του σχολικού έτους, ώστε να γνωρίσουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον των μαθητών τους και να ενημερωθούν τους νέους μαθητές τους, για τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, για τις δυσκολίες τους, τις συνήθειες τους, τις κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες.
3. Αφότου συλλέξουν πληροφορίες για τον κάθε νέο μαθητή θα πρέπει να τις αξιολογήσουν και να στηρίξουν τις αναπτυξιακές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών.
4. Θα πρέπει να είναι ικανοί να προσαρμόζουν τη μέθοδο διδασκαλίας τους, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε νέου τμήματος. Δεν υπάρχει ούτε ένα μόνο συγκεκριμένο πρόγραμμα μετάβασης ούτε μία απόλυτα σωστή τεχνική.
5. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός της κάθε βαθμίδας οφείλει να ενημερώσει για το πρόγραμμα σπουδών και τους ρυθμούς διδασκαλίας που ακολουθεί. Να προσαρμόζει, δηλαδή, το εκπαιδευτικό του έργο στις δυνατότητες και στις ανάγκες των νεοεγγραφέντων.
6. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων και οι διευθυντές θα πρέπει να συμβάλλουν στην διαδικασία αυτή. Οι διευθυντές θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους, προωθώντας και λειτουργώντας ως παράδειγμα και τους εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία των διευθυντών αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνεχιστεί για ένα διάστημα και μετά την περίοδο της μετάβασης, το οποίο θα συμβάλλει στην αξιολόγηση του προγράμματος.

7. Η συμμετοχή σε συνεδριάσεις της άλλης σχολικής βαθμίδας, ώστε να αφομοιώσουν καλύτερα τις συνθήκες εκπαίδευσης των παιδιών τόσο στο παρελθόν όσο και στο μέλλον.
8. Να προωθούν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, την ατομική ευθύνη και συλλογική αυτορρύθμιση της μαθησιακής τους συμπεριφοράς.
9. Κατά τη διάρκεια της μετάβασης , χρειάζεται να διασφαλιστεί η αναπτυξιακή συνέχεια και εξέλιξη των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί με αναπτυξιακά κατάλληλες εκπαιδευτικές δράσεις, θα πρέπει να στηρίζουν τις αναγκαίες διαδικασίες σε όλη τη διάρκεια της μετάβασης, δηλαδή πριν , κατά και μετά τη μετάβαση. Επίσης θα πρέπει να εφαρμόζεται μία συνεχής διαμορφωτική αξιολόγηση των παιδιών.
10. Σύμφωνα με τον Epstein, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καλούν τακτικά τους γονείς στο σχολείο και να τους ενημερώνουν για τη δομή και την οργάνωση του νέου σχολείου. Ακόμα θα μπορούσαν να εντάσσουν τους γονείς σε κοινές δράσεις με τα παιδιά τους για το σχολείο, οι οποίες μάλιστα θα μπορούσαν να συνδέουν το σχολείο με την κοινότητα (Epstein, 1996)

5.2. Μετάβαση και οικογένεια

Η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης φέρει ύψιστης σημασίας και παίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή της διεξαγωγή. Σύμφωνα με την οικοσυστημική θεωρία, το παιδί επηρεάζεται από το σύνολο των συστημάτων στο οποίο μετέχει. Αρχικά, η οικογένεια καθιστά την πρωτογενή κοινωνική ομάδα για το παιδί, ασκώντας έτσι μια σειρά λειτουργιών. Η οικογένεια, ως «οικοσύστημα» συνιστάται και αυτή από διαφορετικά χαρακτηριστικά «περιβάλλοντα», τα οποία επιδρούν στην εξέλιξη, στην ανάπτυξη και στην προσαρμογή του παιδιού. Έχοντας ένα ορισμένο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο έχει μια συγκεκριμένη δυναμική, η οποία επιδρά στην ψυχολογία, στην αυτοεικόνα του παιδιού και στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής του σχέσης. Ενώ θεωρητικά βρίσκεται «έξω» από το σχολείο, είναι διαρκώς παρούσα, αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τις συνθήκες μάθησης του παιδιού, δρώντας διαμεσολαβητικά, μεταξύ του παιδιού και των άλλων περιβαλλόντων, όπως το σχολείο, στο οποίο τα παιδιά συμμετέχουν και επηρεάζονται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Όσον αφορά τη φάση της μετάβασης οι γονείς θα πρέπει να έχουν μάθει στα παιδιά τους οργανωτικές δεξιότητες και να τους παρέχουν ένα όριο ανεξαρτησίας. Οι γονείς μέσα από συζητήσεις με τα παιδιά τους θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τις φοβίες και τις ανησυχίες τους και να τις αποδέχονται, δείχνοντας ενσυναίσθηση και κατανόηση. Πολλοί

είναι οι γονείς που αγχώνονται και ανησυχούν οι ίδιοι για τα παιδιά τους όταν πρόκειται να αλλάξουν μία σχολική βαθμίδα. Συζητώντας, για άλλη μια φορά, με τα παιδιά τους για τους κανόνες, τα νέα προγράμματα και τις νέες συνθήκες θα μπορούσαν να μετατρέψουν τις ανησυχίες τους σε θετική δράση (Σακελλαρίου, 2006). Η θετική στάση των γονιών απέναντι στις εκπαιδευτικές δομές δημιουργεί ισχυρές προϋποθέσεις της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ικανότητας των παιδιών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών απέναντι στο σχολείο και στην επίτευξη υψηλών βαθμολογιών (Taubner, 2009) Επιπροσθέτως, με τη λεγόμενη διαγενεακή μετάδοση διάφορων προδιαθέσεων στα παιδιά, τα παιδιά με γονείς που αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν και τα ίδια συμπτώματα άγχους (Merikangas, Lieb, Wittchen, & Avenevoli, 2003). Αυτό υποστηρίζει η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, αναφέροντας πως μέσω της αναπαραστατικής και συναισθηματικής μάθησης, ένα παιδί τείνει να υιοθετεί τις ίδιες συμπεριφορές και γνώσεις με τους γονείς του, με αποτέλεσμα αν το παιδί αλληλοεπιδρά με γονείς που διακατέχονται από υψηλά επίπεδα ανησυχιών, να βιώνει και αυτό αντίστοιχα συναισθήματα (Bandura, 1997)

Φυσικά, οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει να έχουν κατανοήσει τη σημαντικότητα της συμβολής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον βαθμό επιρροής που μπορούν να ασκήσουν στην ψυχολογία των παιδιών τους. Συν τοις άλλοις, η εθελοντική προσφορά και συνεργασία συνδέεται με τη σχολική ετοιμότητα και τελικά με τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Έτσι, όσον αφορά τη διαδικασία της μετάβασης, η εμπλοκή των γονιών σε αυτή συμβάλλει στο να εξοπλίζονται οι ίδιοι με τις απαραίτητες δεξιότητες για υποστήριξη των παιδιών τους σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Yeboah, 2002)

Σύμφωνα με το μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Hoover- Dempsey και Dandler οι γονείς είναι αυτοί που ενθαρρύνουν το παιδί να εξοικειωθεί με το νέο περιβάλλον. Εξάλλου η συνοδοιπόρευση της οικογένειας με το σχολείο μπορεί να επιλύσει προβλήματα επίδοσης, συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Παρόλα αυτά, ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός του ελληνικού σχολείου και η ελλιπής επικοινωνιακή επαφή από την πλευρά των εκπαιδευτικών, απομακρύνει τους γονείς ψυχολογικά από τη σχολική πραγματικότητα. Οι δάσκαλοι φαίνεται να μην έχουν κατανοήσει την ανάγκη μιας ευέλικτης μάθησης, ενός ανοιχτού σχολείου, αφήνοντας στο περιθώριο τους γονείς, οι οποίοι λόγω άγνοιας μπορεί να δυσχεραίνουν καταστάσεις. (Macbeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2000)

Τέλος, μαζί με τον μαθητή που καλείται να διαχειριστεί διαφορετικούς ρόλους και οι γονείς θα πρέπει να μεταβούν από γονείς νηπίου σε γονείς μαθητή Δημοτικού. Η

αλλαγή αυτή προξενεί μεγάλο άγχος και ταραχή και στους ίδιους τους γονείς. Πολλοί γονείς λόγω άγνοιας, εφιστούν την προσοχή τους στη καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, θεωρώντας αυτό ως το πιο σημαντικό για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό. Οι ίδιοι δηλαδή αξιολογούν την ετοιμότητα των παιδιών δίνοντας σημασία κυρίως στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών, το γράψιμο και το διάβασμα. Αντιθέτως θα έπρεπε να δίνεται έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική προετοιμασία των παιδιών και στην ψυχολογική τους υποστήριξη. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η αυτοεικόνα του παιδιού και καλλιεργείται η εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις ικανότητές του, με αποτέλεσμα να μπορεί το παιδί να ξεπερνάει πιο εύκολα τις αναπτυξιακές προκλήσεις και αλλαγές στη ζωή του (Maltais, Duchesne, Ratelle, & Feng, 2017).

5.2.1 Ασφαλής προσκόλληση και μετάβαση

Σύμφωνα με μελέτες βασισμένες στη θεωρία της προσκόλλησης, ο γονικός δεσμός καθίσταται προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής ικανότητας και των συμπτωμάτων άγχους στα παιδιά και στους μελλοντικούς εφήβους και ενήλικες (Bowlby, 1973). Η ασφαλής προσκόλληση του παιδιού με τη μητέρα, σχετίζεται με το διαχειρίσιμο άγχος και τις μειωμένες ανησυχίες κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε μετάβασης και αλλαγής (Măirean, Zancu, & Gherasim, 2022). Η ασφαλής προσκόλληση, η οποία συνοδεύεται από συναισθήματα άνεσης και ψυχολογικής υποστήριξης ενσωματώνεται σε ένα εσωτερικό μοντέλο εργασίας, το οποίο καλλιεργεί στα παιδιά την αυτοεκτιμηση, την αυτοπεποίθηση, αντιμετωπίζοντας τον εαυτό τους ως άξιο να βοηθηθεί σε αγχωτικές καταστάσεις. Συγκεκριμένα, η προσκόλληση και ο συναισθηματικός δεσμός που δημιουργείται, αποτελεί ένα παρακινητικό σύστημα που συμβάλλει στην συναισθηματική ρύθμιση του ατόμου η οποία συμβάλλει στο να γίνεται επιτυχής αυτορρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων, μέσω του αυτοέλεγχου (Duchesne, Ratelle, & Roy, 2012). Για το λόγο αυτό σε περίπτωση που δεν έχει επιτευχθεί ασφαλής προσκόλληση, τα παιδιά πλημμυρίζονται από συναισθήματα ανασφάλειας που τα ακολουθούν σε όλης τους τη ζωή. (Maier, et al., 2007). Μελέτες σχετικές με τη θεωρία της προσκόλλησης έχουν δείξει ότι τα παιδιά αυτά, με ανασφαλή γονικό δεσμό, διακατέχονται από εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως άγχος, αγωνία ακόμα και κατάθλιψη κατά την μεταβατική περίοδο μεταξύ διαφορετικών σχολικών βαθμίδων (Sund & Wichstrøm, 2002).

Εν κατακλείδι, όπως οι εκπαιδευτικοί έτσι και οι γονείς θα πρέπει να δουν την επικοινωνιακή τους σχέση στα πλαίσια ενός πνεύματος αλληλοβοήθειας και συνέχειας. Στο επίκεντρο της σχέσης τους θα πρέπει να βρίσκεται το παιδί και οι ανάγκες του. Για το λόγο

αυτό χρήσιμο θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τη σχέση τους με τους γονείς με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

5.3. Ενδοατομικά χαρακτηριστικά

5.3.1. Προσδοκίες

Το κάθε παιδί είναι μοναδικό και τα ατομικά του χαρακτηριστικά μπορούν να επηρεάσουν την ομαλή του μετάβαση. Παρόλο που τα παιδιά, κατά την μετάβασή τους στο δημοτικό, είναι γεννημένα την ίδια σχολική χρονιά, παρουσιάζουν διαφορές στην κοινωνική, συναισθηματική, φυσική και γνωστική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά με την είσοδό τους στο Δημοτικό σχολείο, έχουν τις δικές τους προσδοκίες, οι οποίες προκύπτουν μέσα από συζητήσεις με τους Σημαντικούς Άλλους. Φυσικά οι προσδοκίες των παιδιών επηρεάζονται και πηγάζουν από το κοινωνικό τους περίγυρο. Το νηπιαγωγείο μπορεί να προετοιμάσει θετικά τις σκέψεις των παιδιών για το δημοτικό σχολείο, οι οποίες αφορούν υλικά. Τον χώρο τα διαπροσωπικές σχέσεις και πρακτικές. Ενώ πολλά παιδιά διακατέχονται από ανασφάλεια και άγχος πριν την είσοδό τους στο δημοτικό, άλλα παιδιά προσδοκούν αυτό που συμβατικά προωθείται, δηλαδή η ικανότητα να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι σε πολλά παιδιά δεν καλλιεργούνται καθόλου οι προσδοκίες ή είναι αρκετά μπερδεμένες (Hennefield & Markson, 2022).

Οι προσδοκίες αυτές επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό και είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις σχολικές τους επιδόσεις. Σχετίζονται με τις θετικές σκέψεις του παιδιού, με την ελπίδα και την αναμονή τους για μία επιθυμητή εξέλιξη. Επιπροσθέτως οι προσδοκίες συνδέονται με τα ενδογενή κίνητρα των παιδιών με αποτέλεσμα σε περίπτωση ματαίωσης τους να χάνονται και τα αντίστοιχα κίνητρα προκαλώντας αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος και απογοήτευση. Έχοντας επίγνωση των προσδοκιών των παιδιών, οι δάσκαλοι γνωρίζουν άμεσα τις σκέψεις τους, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά τους, μετατρέποντας τη μετάβαση σε μία παιδοκεντρική διαδικασία. Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι οι προσδοκίες των παιδιών θα έπρεπε να αποτελούν θέμα αγωγής και μάθησης και να λαμβάνονται σημαντικά υπόψιν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη, 2005).

5.3.2. At risk παιδιά

Το κάθε παιδί επεξεργάζεται διαφορετικά τις πληροφορίες που δέχεται και ερμηνεύει διαφορετικά τα νέα ερεθίσματα. Φυσικά η κοινωνική και οικονομική προέλευση του παιδιού επηρεάζει την μετάβαση και την αντιμετώπιση του παιδιού προς το σχολείο. Η μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό περιβάλλον διαφοροποιούν τις συνθήκες και συνήθως δυσκολεύουν την μετάβαση. Ακόμα οι μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες διαμορφώνουν διαφορετικές συνθήκες μετάβασης και χρήζουν διαφορετικής και ειδικής αντιμετώπισης (Yeboah, 2002).

Ήδη από την Α δημοτικού παρατηρούνται κενά μεταξύ των φτωχών και μη φτωχών παιδιών. Τα παιδιά που οι οικογένειές τους προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, με περιορισμένες παροχές και που μεγαλώνουν κάτω από έντονο οικονομικό και κοινωνικό στρες, είναι παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα και αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως «At Risk» παιδιά. Οι κοινωνικές αντιξοότητες, τα προβλήματα υγείας και τα συναισθηματικά προβλήματα που βιώνουν στην πλειοψηφία τους τα παιδιά αυτά παρεμβαίνουν στη μάθηση και δυσχεραίνουν της μαθησιακές διαδικασίες και φυσικά τη μετάβαση μεταξύ διαφορετικών σχολικών βαθμίδων. Λόγω των κοινωνικό- οικονομικών προβλημάτων τα παιδιά αυτά εκλείπουν εμπειριών οι οποίες θα διευκόλυναν τη διαδικασία της σχολικής μετάβασης. Αντιθέτως τα παιδιά με κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο έχουν ενισχύσει σημαντικά τις μεταγνωστικές του δεξιότητες, διευκολύνοντας τη μετάβαση (Mantzicopoulos & Morrison, 2004).

Τέλος, ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος επιδρά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από την προσχολική στην πρωτοσχολική βαθμίδα, είναι ο τρόπος καλλιέργειας της μητρικής γλώσσας των παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες. Συχνά παραμελείται η διδασκαλία και ενίσχυση της μητρικής γλώσσας με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι δυσκολίες στην εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας. Τέλος, η διαφορετική γλώσσα συνδέεται πολλές φορές και με τις μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες όμως συχνά παρακάμπτονται κατά τη διάρκεια της μετάβασης (Margettes, 2002).

5.3.3. Παιδιά με ειδικές ανάγκες και μετάβαση

Εκτός από τα παιδιά με κοινωνικό- οικονομικά προβλήματα, υπάρχουν και τα παιδιά με ήδη εκδηλωμένα προβλήματα. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες, όπως είναι η αδυναμία συγκέντρωσης, προσοχής και συμπεριφοράς. Επίσης, ερχόμενα στο Δημοτικό Σχολείο, καλούνται να αντιμετωπίσουν

προβλήματα προσβασιμότητας και υποδομής, γεγονός που δυσχεραίνει την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Yang, Jong, Hsu, & Lung, 2011).

Συνεπώς, θεωρείται αναγκαίο να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης των παιδιών αυτών και να διασφαλιστεί η συνεργασία του νηπιαγωγείου με το Κ.Ε.Δ.Υ, τους συμβούλους και φυσικά με τους γονείς. Έτσι θα μπορούσαν να προληφθούν δυσκολίες ώστε η μετάβαση να είναι πιο ομαλή τόσο για παιδιά σε επικινδυνότητα όσο για τα παιδιά με ήδη εκδηλωμένα προβλήματα. Ένα τέτοιο εφαρμοσμένο πρόγραμμα παρέμβασης, είναι το Διεπιστημονικό Μοντέλο Διάγνωσης και Παρέμβασης με βάση το παιχνίδι (Transdisciplinary Play- Based Assessment and Intervention, Linder, 2008). Τέλος, θα πρέπει να δίνεται εξατομικευμένη προσοχή στις ανάγκες του κάθε παιδιού και στις προσδοκίες του.

B' Μέρος

Κεφάλαιο 6: Ερευνητικό Πεδίο Δράσης

6.1. Κίνητρο Εργασίας- Προβληματική της Έρευνας

Αυτό τον χρόνο διορίστηκα ως δασκάλα παράλληλης στήριξης σε ένα τμήμα της Α Δημοτικού. Πρώτη φορά εργάστηκα στην τάξη αυτή και συναναστράφηκα με παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Παρατηρώντας τις συμπεριφορές των παιδιών, εντύπωση μου έκανε το γεγονός ότι κάθε μέρα απουσίαζαν από το τμήμα ένα ή δύο παιδιά. Άρχισα τότε να διερωτώμαι για τα αίτια της απουσίας τους και τα περισσότερα ήταν ψυχοσυναισθηματικά. Πονόκοιλοι, ζαλάδες, κλάματα και άλλες δικαιολογίες που τα παιδιά έπλαθαν για να αποφύγουν το σχολείο. Δικαιολογίες, όπως αναφέρονταν από τους γονείς και τη δασκάλα του τμήματος. Όμως, αυτές οι δικαιολογίες, δεν ήταν άλλες από αληθινά αρνητικά συναισθήματα, φοβίες, άγχη, τα οποία είχαν σωματοποιηθεί από τα παιδιά και τα οποία προέκυπταν από τη μεγάλη αλλαγή που συνέβαινε στη ζωή τους, τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Ο καθένας μας τρομοκρατείται και ταλανίζεται στην αλλαγή, ειδικά τα παιδιά που δεν έχουν μάθει να την διαχειρίζονται. Θέλησα, λοιπόν, να εμβαθύνω περαιτέρω στο θέμα της μετάβασης, διερευνώντας τις απόψεις και την έμπρακτη αντιμετώπιση και διαχείριση του συγκεκριμένου θέματος από τους παιδαγωγούς των δύο σχολικών βαθμίδων, εφαρμόζοντας, μάλιστα, μία παρέμβαση τάξης με τα ίδια τα παιδιά.

6.2. Σκοπός Έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να συγκεντρωθούν και να συγκριθούν κριτικά οι αντιλήψεις και τελικά οι δράσεις των δασκάλων και των νηπιαγωγών σε σχέση με το θέμα της μετάβασης των παιδιών, από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη. Επίσης ένας ακόμα σκοπός, αποτελεί ο εντοπισμός των παραγόντων που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση. Εξάλλου μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων μπορεί να διακριθεί έμμεσα η δράση των γονέων και η συμβολή τους στο θέμα της μετάβασης. Γενικότερος σκοπός είναι να λαμβάνονται υπόψη από το Δημοτικό Σχολείο οι προσωπικές προσχολικές εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών , εξασφαλίζοντας μία συνέχεια ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και ενισχύοντας τον βαθμό ετοιμότητας τους στην όποια αλλαγή. Με την ανασκόπηση, λοιπόν, του παρελθόντος των παιδιών στο νηπιαγωγείο, μπορεί να γίνει κατανοητό από τα παιδιά ότι οι αναμνήσεις τους είναι ένα κομμάτι της ζωής τους, σημαντικό για αυτοβελτίωση (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005). Τέλος, απώτερος σκοπός

αποτελεί η ανάδειξη και η αξιοποίηση της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων στην παιδαγωγική πράξη και διδασκαλία.

6.2.1. Στόχοι

Στόχοι των δράσεων που λαμβάνουν χώρα στο δημοτικό Σχολείο είναι η καλλιέργεια του Οπτικού και Τεχνολογικού Γραμματισμού, της ψηφιακής αφήγησης, η ενίσχυση της αναπαραστατικής σκέψης και της δημιουργικής σκέψης και γραφής, η ικανότητα σύνθεσης λεκτικού και μη λεκτικού στοιχείου και η κατανόηση της αφηρημένης έννοιας της ανάμνησης, μέσω αναδρομών στη χρονική περίοδο του νηπιαγωγείου. Ο Οπτικός Γραμματισμός ή αλλιώς ο χειρισμός των εικόνων σχετίζεται με την ικανότητα συλλογής πληροφοριών, με τις οπτικές της δημιουργικότητας, της κριτικής εξερεύνησης και του προβληματισμού, του σχηματισμού δηλαδή μιας πολιτισμικής ταυτότητας (Vermeersch & Vendenbrouck, 2015). Επιπροσθέτως η ικανότητα οπτικής αντίληψης είναι απαραίτητη για την γνώση της γραφής. Εν συνεχεία, ο επιστημονικός - Τεχνολογικός Γραμματισμός, ενισχύεται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος καθώς η πλειοψηφία των δράσεων περιλαμβάνουν λογισμικά και τεχνολογικά μέσα, ώστε τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά επιτεύγματα παρεμβαίνοντας σε αυτά (Vermeersch & Vendenbrouck, 2015). Η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει την παραδοσιακή προφορική αφήγηση με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Μάλιστα, συνιστά μορφή τέχνης, συνδυάζοντας διαφορετικά είδη πολυμέσων, όπως εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική για τη δημιουργία μιας ιστορίας (Robin & McNeil, 2012). Όπως επισημαίνει και ο J. Bruner, η εφαρμογή των δράσεων βασίστηκε στη δομή του επιστημονικού κλάδου structure of knowledge, δηλαδή στη μέθοδο της ανακάλυψης και της διερεύνησης.

6.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

- Πώς οι εκπαιδευτικοί της Α Δημοτικού αντιλαμβάνονται το θέμα της μετάβασης και τι κάνουν για αυτό;
- Πώς οι Νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται το θέμα της μετάβασης και τι κάνουν για αυτό;
- Λαμβάνονται υπόψη οι αναμνήσεις και τα βιώματα των παιδιών, ώστε να υπάρχει συνέχεια μεταξύ των σχολικών βαθμίδων;
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών;

- Αν και κατά πόσο η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στην Α Δημοτικού μπορεί να επηρεάσει τη γενικότερη σχολική πορεία των παιδιών και τον βαθμό ετοιμότητάς τους στο μέλλον;

6.4. Μεθοδολογικό Πλαίσιο Στήριξης

6.4.1. Μεταβλητές της έρευνας- Υποκείμενα

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθόδου, συλλέχθηκαν πληροφορίες για τις εξαρτημένες και τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι μαθητές της Α τάξης του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου, αποτελούν την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας. Εξάλλου η μετάβαση των παιδιών μεταξύ των σχολικών βαθμίδων αφορά βασικά τα ίδια τα παιδιά, τα οποία μάλιστα επηρεάζει σε πολλούς τομείς. Αυτό συμβαίνει καθώς οι μαθητές επηρεάζονται σημαντικά από άλλους παράγοντες, οι οποίοι μελετήθηκαν και οι οποίοι αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Ανεξάρτητη, δηλαδή, μεταβλητή της ερευνάς, αποτελούν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι της Α δημοτικού. Μελετώντας αυτούς τους παράγοντες δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθεί η ανεξάρτητη μεταβλητή, μέσω των επιδράσεων που οι εξαρτημένες μεταβλητές ακούν σε αυτή. Οι Παιδαγωγοί των δύο σχολικών βαθμίδων, του νηπιαγωγείου και της Α δημοτικού, μέσω των αντιλήψεων και των δράσεων τους επηρεάζουν σημαντικά την ψυχοσύνθεση του παιδιού, επιδρώντας καθοριστικά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011).

Υποκείμενα, λοιπόν, για την συγκεκριμένη έρευνα αποτελούν δεκαπέντε μαθητές της Α δημοτικού, του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βύρωνα. Επίσης δείγμα των εξαρτημένων μεταβλητών αποτέλεσαν πέντε δάσκαλοι της Α δημοτικού του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βύρωνα και πέντε νηπιαγωγοί του 6^{ου} και 7^{ου} νηπιαγωγείου Βύρωνα.

6.5. Επιλογή, δομή και ανάπτυξη οργάνων έρευνας

6.5.1. Μεθοδολογία

Προκειμένου να οργανωθούν οι διαδικασίες για την απόκτηση νέων γνώσεων σχετικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Επιδίωξη της έρευνας είναι η βαθύτερη ανάλυση των απόψεων των δασκάλων αλλά και των παιδιών για την μετάβαση, εστιάζοντας στις διαφορετικές οπτικές γωνίες των εμπλεκόμενων. Για την ερμηνεία των ποιοτικών στοιχείων γίνεται συλλογή και κατηγοριοποίηση των δεδομένων συνδυάζοντας δύο μεθόδους, την έρευνα δράσης- παρατήρηση και την συνέντευξη (Cohen, Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής

Έρευνας, 1997). Με την πολυμεθοδική προσέγγιση μπορεί να αξιοποιηθεί το σύνολο των πλεονεκτημάτων των διαφορετικών μεθόδων, πετυχαίνοντας μία πιο ολοκληρωμένη και ακριβή θεώρηση των κοινωνικών διαδικασιών. Διεξάγεται, λοιπόν, μία έρευνα δράσης, η οποία αποτελείται από τον συνδυασμό μιας παρέμβασης στην τάξη και από δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις. Για τη διεξαγωγή της παρέμβασης αυτής, γίνονται δράσεις στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά της Α δημοτικού. Για τις δράσεις αυτές αξιοποιήθηκε η τεχνολογία και οι αναμνήσεις των παιδιών από το νηπιαγωγείο. Όσον αφορά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, η μία αφορούσε τους δασκάλους της Α τάξης Δημοτικού και η άλλη ημιδομημένη συνέντευξη τους νηπιαγωγούς δύο νηπιαγωγείων. Η έρευνα δράσης πρωτοεμφανίζεται από τον Kurt Lewin στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και αξιοποιείται έκτοτε ως μέθοδο ανάλυσης και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Cohen, Manion, & Morrison, *Research Methods in Education*, 2007). Συγκεκριμένα στην εκπαίδευση, η έρευνα δράσης παρατηρείται στα τέλη της δεκαετίας του 60 ,στη Μεγάλη Βρετανία από τον ερευνητή Lawrence Stenhouse. Εξίσου σημαντικός ερευνητής, ο Elliot, ο οποίος αξιοποιεί την μέθοδο αυτή με καθαρά πρακτικό προσανατολισμό, ενώ η ερευνητική ομάδα του Kemmis εστιάζει στον κριτικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης μεθόδου. Στη σύγχρονη εποχή, όπως και στην παρούσα έρευνα, η έρευνα δράσης συνδέεται με σύγχρονες ολιστικές θεωρίες, όπως η θεωρία της πολυπλοκότητας (Rogers, et al., 2013).

Συνδέοντας, λοιπόν, την έρευνα δράσης με τη θεωρία της πολυπλοκότητας, απαραίτητη θεωρήθηκε η έρευνα και από την πλευρά των παιδαγωγών. Για το λόγο αυτό, γίνονται ημιδομημένες συνεντεύξεις στους παιδαγωγούς των δύο αυτών σχολικών βαθμίδων, στοχεύοντας οι ερωτώμενοι να είναι τυπικές και χαρακτηριστικές περιπτώσεις για να υπάρξει αντιπροσωπευτικότητα. Χάρη στην ημιδομημένη συνέντευξη υπάρχει ροή των στοιχείων, σημαντικός βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο του διερωτώμενου, πετυχαίνοντας έτσι την ειλικρινή και ελεύθερη περιγραφή των απόψεων και των εμπειριών από τον ερωτώμενο. Ενώ οι ρωτήσεις είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, ο ερωτώμενος έχει την ελευθερία να αναπτύξει όπως ο ίδιος ήθελε το θέμα, χωρίς όμως να ξεφεύγει από αυτό (Κυριαζή, 2011). Παρά τη δομή της συνέντευξης, πρόκειται για διάλογο , με τον οποίο διερευνάται η εσωτερική οπτική των παιδαγωγών των δύο διαφορετικών σχολικών βαθμίδων. Συγκεκριμένα, διερωτώνται συνολικά δέκα παιδαγωγοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πέντε Νηπιαγωγοί και πέντε Δάσκαλοι της Α τάξης για το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Τα πιθανά ερωτήματα της συνέντευξης είναι προσχεδιασμένα και χωρισμένα σε θεματικούς άξονες, σχετικούς με το στόχο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έμφαση δίνεται στην εμπειρία τους και

στις αντιλήψεις των παιδαγωγών και τελικά στην έμπρακτη εφαρμογή των απόψεών τους σχετικά με το θέμα αυτό.

Οι συνεντεύξεις αυτές των παιδαγωγών των δύο διαφορετικών βαθμίδων στοχεύουν στο να μπορούν να συγκριθούν οι απόψεις και οι πράξεις τους. Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό αφορά δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι οποίες επηρεάζουν εξίσου τη διαδικασία αυτή. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι διόλου τυχαία οι ερωτήσεις ταυτίζονται καθώς στοχεύουν στο να αναλυθεί το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες εντοπίζοντας τελικά μία χρυσή τομή. Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης χρησιμοποιείται ένα χαρτί στο οποίο ήταν καταγεγραμμένες οι ερωτήσεις και το κινητό τηλέφωνο με το οποίο γίνεται απευθείας η ηχογράφηση των απαντήσεων. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις είναι απλές και κατανοητές και χωρίζονται σε θεματικές ενότητες. Σε αυτές που αφορούν τις αντιλήψεις των παιδαγωγών σχετικά με την ίδια τη μετάβαση, με την ψυχοσύνθεση των παιδιών, με τους γονείς και με τους εκπαιδευτικούς της άλλης σχολικής βαθμίδας. Η δεύτερη φάση της συνέντευξης αφορά την εμπειρία των παιδαγωγών και τις δράσεις τους σχετικά με όσα αναφέρονται στο πρώτο μέρος της συνέντευξης, παρατηρώντας αν οι απόψεις συμβαδίζουν με τις ενέργειές τους και αν υπάρχει η θέληση, αλλά για διάφορους λόγους δεν γίνονται οι σκέψεις πράξεις (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011).

6.5.2. Χρόνος Διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα δράσης ολοκληρώνεται σε δύο εβδομάδες. Οι δράσεις γίνονται κάθε μέρα σε δύο διδακτικές ώρες. Η συνέντευξη χρειάζεται κατά μέσο όρο ένα εικοσάλεπτο για να ολοκληρωθεί. Ούσα ημιδομημένη συνέντευξη, ο χρόνος διεξαγωγής της εξαρτάται και από τους παιδαγωγούς, την όρεξη και την εμπειρία τους, αλλά και από τον χρόνο που διαθέτουν. Για αυτό τον λόγο, χρειάζεται μιάμιση εβδομάδα, από μία με δύο διδακτικές ώρες την ημέρα.

Η έρευνα δράσης συμπεριλαμβάνει δράσεις που χαρακτηρίζονται από διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα. Για το λόγο αυτό αξιοποιούνται διαφορετικές αίθουσες και χώροι του σχολείου. Το μεγαλύτερο μέρος των δράσεων διεξάγεται στην αίθουσα ενός τμήματος της Α δημοτικού, η οποία περιέχει διαδραστικό πίνακα και προτζέκτορα. Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων και για την ηχογράφηση της ψηφιακής αφήγησης στο StoryJumper, αξιοποιείται η αίθουσα ένταξης, στην οποία υπήρχε περισσότερη ησυχία. Επίσης, η δημιουργία παιχνιδιού μνήμης από τα ίδια τα παιδιά στο Wordwall γίνεται στην αίθουσα της πληροφορικής του σχολείου, καθώς είναι απαραίτητη η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή τάμπλετ. Επιπροσθέτως, τα τραγούδια του νηπιαγωγείου μελοποιούνται στην

αίθουσα της μουσικής, αξιοποιώντας μάλιστα μουσικά όργανα όπως το αρμόνιο της αίθουσας και ταμπούρο. Τα ομαδικά παιχνίδια που ζωντανεύουν από το νηπιαγωγείο λαμβάνουν χώρα στο γυμναστήριο του σχολείου. Τέλος, οι συνεντεύξεις διεξάγονται στις τάξεις των δασκάλων και κατά τη διάρκεια των κενών τους ωρών, καθώς έτι ένιωθαν πιο άνετα και υπήρχε περισσότερη ησυχία. που έγινε στο μία από τις δράσεις έγιναν. Για την συνέντευξη των νηπιαγωγών γίνεται επίσκεψη στα νηπιαγωγεία και πραγματοποιείται στην αίθουσα την ώρα που να νήπια βρίσκονται στην αυλή για το διάλειμμά τους.

6.5.3. Δείγμα

Στην έρευνα αυτή λαμβάνουν μέρος εικοσιπέντε υποκείμενα. Από αυτά τα υποκείμενα, οι πέντε είναι νηπιαγωγοί και οι άλλοι πέντε δάσκαλοι Α Δημοτικού. Όλοι εργάζονται σε δημόσιο νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο. Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι από τους δέκα εκπαιδευτικούς στην έρευνα συμμετέχει μόνο ένας άντρας, ενώ όλες οι υπόλοιπες είναι γυναίκες. Μόνο μία νηπιαγωγός εργάζεται ως δασκάλα παράλληλης στήριξης και έχει μόλις πέντε χρόνια προϋπηρεσίας. Οι περισσότεροι έχουν μεγάλη εμπειρία, καθώς εργάζονται το πάνω από είκοσι χρόνια στην εκπαίδευση, κάτι το οποίο κάνουν από προσωπική επιλογή και λόγω αγάπης του επαγγέλματος αυτού. Μάλιστα μία από τις δασκάλες αποφάσισε να ασχοληθεί με το όνειρό της να γίνει δασκάλα στα τριάντα της χρόνια και από τότε εργάζεται ανελλιπώς. Τα υπόλοιπα δεκαπέντε υποκείμενα της έρευνας, είναι τα παιδιά, έξι ετών, που συμμετέχουν στην παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο τμήμα τους, κατόπιν γραπτής έγκρισης από τους κηδεμόνες τους. Ανάμεσά τους είναι και ένα παιδάκι που έχει διαγνωστεί με άτυπο αυτισμό και δύο παιδάκια που φοιτούν παράλληλα και στο τμήμα ένταξης του σχολείου.

6.5.4. Εργαλεία

Η συγκεκριμένα έρευνα δράσης αποτελείται από δύο συνδυαστικά κομμάτια έρευνας, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και την παρέμβαση τάξης. Βασικό εργαλείο, λοιπόν, αποτελούν οι ερωτήσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες χωρίζονται σε δύο άξονες. Στον πρώτο άξονα οι ερωτήσεις αφορούν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών και των δασκάλων σχετικά με το θέμα της μετάβασης, ενώ στον δεύτερο άξονα οι ερωτήσεις σχετίζονται με την εμπειρία των παιδαγωγών και την έμπρακτη εφαρμογή των απόψεων αυτών. Επίσης οι ερωτήσεις είναι χωρισμένες σε θεματικές: *Δημογραφικά Στοιχεία, Μετάβαση, Συνεργασία με παιδαγωγούς άλλης σχολικής βαθμίδας, γονείς*. Οι συνεντεύξεις

των νηπιαγωγών και των δασκάλων έχουν κοινή δομή και θεματική, ώστε να μπορεί να γίνει σύγκριση των απαντήσεων τους.

Στην παρέμβαση που πραγματοποιείται σε ένα τμήμα της Α Δημοτικού, εργαλεία αποτελούν οι διάφορες δράσεις τις οποίες κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν τα παιδιά. Για την συλλογή των δεδομένων αξιοποιούνται διάφορα μέσα, όπως ο διαδραστικός πίνακας και λογισμικά όπως το *EdPuzzle*, *StoryJumper*, *Canvas*, *JigsawPlanet*, *WordWall*, *YouTube*, *LearningApps*. Τέλος, για την πραγματοποίηση της παρέμβασης αυτής και την συμμετοχή των παιδιών της πρώτης Δημοτικού, μοιράστηκαν στους γονείς και υπογράφηκαν από αυτούς δηλώσεις συγκατάθεσης για τη συμμετοχή των παιδιών τους.

6.6. Διεξαγωγή της έρευνας δράσης

Αρχικά, η έρευνα δράσης ξεκινάει με την σχολική παρέμβαση. Αφού οι γονείς συμπλήρωσαν τις υπεύθυνες δηλώσεις, δηλώνοντας τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους στην παρέμβαση αυτή, ακολουθούν διάφορες δράσεις. Οι δράσεις αυτές χωρίζονται, με τη σειρά τους, σε τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη φάση οι μαθητές εξοικειώνονται και κατανοούν αφηρημένες έννοιες όπως η μνήμη, η ανάμνηση και η σχέση της με τον εγκέφαλο και τον χρόνο. Οι μνήμες βρίσκονται στον εγκέφαλό μας και δημιουργούνται μέσω χημικών αλλαγών σε επίπεδο νευρώνων (Robertson, 2002). Μνήμη είναι η ικανότητα του ατόμου να συγκρατεί και να ανακαλεί στη συνείδησή του προϋπάρχουσες εντυπώσεις, μέσω εμπειριών και όχι μηχανικά. Ακόμα, αναφέρεται ότι η νόηση είναι γεμάτη μνήμη και η μνήμη γεμάτη νόηση (Παπαδάτος, 2011). Για τον χρόνο, με τη δημιουργία και χρήση του PowerPoint «η γραμμή του χρόνου», και ενός βιωματικού παιχνιδιού με χαρτόνια, τα παιδιά ξεχωρίζουν το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον, τοποθετώντας γεγονότα, όπως το νηπιαγωγείο, στη σωστή χρονική περίοδο. Στη συνέχεια εμβαθύνοντας στην έννοια του χρόνου και της ανάμνησης, λόγω του συμβολικού χαρακτήρα των στοιχείων του, αξιοποιείται ο πίνακας «η εμμονή της μνήμης», του Σαλβαδόρ Νταλί, που αφορά την ικανότητα της μνήμης να συγκρατείται στον χρόνο, καθώς αυτός φθείρεται γύρω της. Ακολούθησε χρωματισμός μαυρόασπρου αντίγραφου του πίνακα και η δημιουργία πάζλ, στο *Jigsaw Planet*. Με αφορμή τον πίνακα αυτόν, τα ίδια τα παιδιά εκφράζουν με τον τρόπο τους την έννοια της ανάμνησης, σχηματοποιώντας τη με μία παλάμη και φτιάχνοντας το έκθεμά τους με τίτλο «Ο κήπος των αναμνήσεων». Έπειτα, για την γνωριμία με τον εγκέφαλο, ακολουθεί διαδραστικό βίντεο, στο *Ed Puzzle*, με κλειστού τύπου ερωτήσεις, επιβράβευση και επεξηγήσεις, επιπλέον δραστηριότητες για εμπέδωση όπως πάζλ και ένα παιχνίδι στο YouTube, το οποίο έχει μεταγλωττιστεί για τους σκοπούς

της παρέμβασης αυτής. Στο τέλος της φάσης αυτής, με ένα παιχνίδι ρόλων τα παιδιά γίνονται δημοσιογράφοι και συζητούν για τις αναμνήσεις τους από το νηπιαγωγείο. Ο ίδιος ο Vygotsky (Vygotsky L, 1993), υποστήριξε ότι η μάθηση επιτυγχάνεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, μέσα από το παιχνίδι, αμβλύνοντας έτσι το παιδί, τη φαντασία του και τις δυνατότητές του (Κοσμάς, 2017).

Στη δεύτερη φάση, ορισμένες αναμνήσεις που έχουν ειπωθεί στην μεταξύ τους συνέντευξη, ζωντανεύουν. Αρχικά, μέσω του *Storyjumper*, του *Canvas* και της τεχνικής της *παραμυθοσαλάτας*, μέσω της ψηφιακής αφήγησης από τα παιδιά και της δημιουργίας ψηφιακών παραμυθιών, ζωντανεύουν τα παραμύθια που θυμόντουσαν από το νηπιαγωγείο. Ο Tompkins (Tompkins, 1982) υπογραμμίζει ότι έτσι ενισχύεται η δημιουργική γραφή, που συμβάλει στην ψυχική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Ακόμα, δημιουργώντας τα παιδιά τη δική τους ιστορία διεγείρεται η φαντασία τους, διασαφηνίζεται η σκέψη, διερευνώνται αξίες, αναζητούν την ταυτότητά τους, προωθείται η καλλιτεχνική έκφραση και φυσικά τίθενται οι βάσεις γραφής και ανάγνωσης. Στη συνέχεια ζωντανεύουν αναμνήσεις που αφορούν τραγούδια, κατασκευές και ομαδικά παιχνίδια, όπως οι "γίγαντες".

Στη τρίτη φάση, ενισχύεται περαιτέρω ο Τεχνολογικός Γραμματισμός και η ίδια η μνήμη τους, καθώς τα ίδια τα παιδιά δημιούργησαν, με τη δική μου καθοδήγηση, το δικό τους παιχνίδι μνήμης με τίτλο "Βρες τα ζευγάρια", στο *Wordwall*. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι εικόνες του παιχνιδιού ήταν δημιουργίες των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Στη τέταρτη φάση, της ανακεφαλαίωσης, εφαρμόζοντας για άλλη μια φορά τη μέθοδο της ανακάλυψης, τα ίδια τα παιδιά διεξάγουν ένα συμπέρασμα. Για την δράση αυτή έχει δημιουργηθεί στο *LearningApps*, ένα ιδιαίτερο πάζλ, το οποίο κρύβει την εικόνα ενός καθρέφτη, τον οποίο αγγίζουν οι μαθητές και παρατηρούν τον εαυτό τους, συμπεραίνοντας πόσο πολύτιμες είναι οι αναμνήσεις μας και γιατί. Τέλος, κατά τη διάρκεια των δράσεων, πραγματοποιείται μέσω ερωταπαντήσεων, διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία μάλιστα έχει καθοριστική σημασία στην εξέλιξη των δράσεων, ενώ το παιδαγωγικό έργο ολοκληρώνεται με την τελική αξιολόγηση, μέσω ερωταπαντήσεων- συνέντευξη.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας, λαμβάνουν χώρα τα δύο είδη ημιδομημένων συνεντεύξεων. Πρώτα γίνεται η συνέντευξη στους Δασκάλους της Α δημοτικού και ύστερα στους Νηπιαγωγούς. Πριν από τις συνεντεύξεις, έχει πραγματοποιηθεί οργάνωση και κατάταξη των ερωτήσεων σε ένα φύλλο χαρτιού, στο *Word*. Εν συνεχεία, βασισμένοι στις ερωτήσεις αυτές, αλλά χωρίς απόλυτη προσκόλληση σε αυτές διεξάγονται οι συνεντεύξεις, οι οποίες και ηχογραφούνται. Τέλος για την διευκόλυνση της ανακάλυψης των απόψεων και

των δράσεων των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις καταγράφονται σε ένα φύλλο word. Με τον τρόπο αυτό κατηγοριοποιούνται οι απαντήσεις και καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας

Νηπιαγωγοί

Σχέση Νηπιαγωγού- Δάσκαλου

Το 60% των νηπιαγωγών αναφέρθηκε σε μία τυπική σχέση με τους δασκάλους του Δημοτικού σχολείου. Την συνεργασία μεταξύ τους τη συνδέουν με την μεταξύ τους εκτίμηση και με την γνώση του πλαισίου λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Συν τοις άλλοις, το 40% των νηπιαγωγών κατέκριναν τη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντί τους, οι οποίοι πολλές φορές αισθάνονται ότι κρίνονται λανθασμένα λόγω άγνοιας του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Ικανοποίηση από τη συνεργασία έδειξε μόλις το 40% , το οποίο μάλιστα αποτελούσαν οι διευθύντριες των νηπιαγωγείων. Βέβαια όλοι ανέφεραν την ανάγκη και την βούλησή τους για ουσιώδη συνεργασία. Μάλιστα, αναφέρθηκε ότι πλέον η πρωτοβουλία της επικοινωνίας αυτής μοιράζεται ισάξια και στους δύο παιδαγωγούς, ενώ παλαιότερα πραγματοποιούταν μονάχα από τη μεριά των νηπιαγωγών. Οι δασκάλες της Α Δημοτικού, στην έναρξη της σχολικής χρονιάς επισκέπτονται τα νηπιαγωγεία για να πληροφορηθούν σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών , ώστε λαμβάνοντας αυτά υπόψιν να χωρίσουν εν συνεχεία τα τμήματά τους. Μάλιστα, το 20%, και συγκεκριμένα η δασκάλα παράλληλης στήριξης αναφέρει ότι συχνότερα πληροφορίες ζητάνε οι δασκάλες της ένταξης και της παράλληλης στήριξης.

«Δεν μας προτείνουν οι δασκάλες κάποιου είδους συνεργασίας για τη μετάβαση», « Εκτιμούν τη δουλεία μου, όχι όσο θα ήθελα», « Η συνεργασία συνδέεται με την εκτίμηση», , «Δεν συνεργαζόμαστε πάντα με τους δασκάλους, υπάρχει αδιαφορία. Τελευταία μερικοί ζητάνε ενημέρωση»

Ακόμα, το 80% των νηπιαγωγών αντιμετωπίζουν το νηπιαγωγείο ως μία εντελώς διαφορετική βαθμίδα, η οποία δεν γεφυρώνεται με το δημοτικό. Το νηπιαγωγείο έχει το δικό του πλαίσιο με τους δικούς ου κανόνες και τους δικούς του στόχους, οι οποίοι διαφοροποιούνται από αυτούς του δημοτικού σε μεγάλο βαθμό.

«Το νηπιαγωγείο είναι εντελώς άλλο πλαίσιο», «Το σχολείο απαιτεί μία μεγάλη σάκα με πολλά υλικά μέσα, απαιτεί να κάτσει στο θρανίο το παιδί πολλές ώρες, με μάθημα- διάλειμμα- μάθημα».

Μετάβαση

Όσον αφορά τη μετάβαση, όλοι οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι η πρώτη μετάβαση των παιδιών, από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό, είναι πιο απαιτητική από ότι η μετάβαση

από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Βέβαια, υποστηρίζεται ότι και οι δύο μεταβάσεις είναι εξίσου σημαντικές για το παιδί και χρήζουν ειδική αντιμετώπιση, καθώς και στις δύο το θέμα παραμένει το παιδί και η ομαλή του ανάπτυξη. Σχετικά με τη δεύτερη μετάβαση, από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό όλοι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η ευθύνη της ομαλής μετάβασης είναι κυρίως των ίδιων, καθώς πιστεύουν ότι ολοκληρώνεται τον Σεπτέμβριο και είναι και αυτοί που κρίνουν αν ένα παιδί είναι έτοιμο να φοιτήσει στην Α Δημοτικού ή όχι. Από τη μεριά, δηλαδή του νηπιαγωγείου τα νήπια δεν διακατέχονται από ανησυχίες και αρνητικές σκέψεις για το δημοτικό. Εξίσου βοηθητικό είναι το γεγονός ότι τα νήπια είναι μαζί με τα προνήπια, με αποτέλεσμα τα μεγαλύτερα παιδιά να βοηθάνε στην προετοιμασία και στην ένταξη των προνήπιων.

«Δεν θα το έλεγα σοκ μετάβασης», «Λόγω τ ότι είναι μεικτό το τμήμα, με παιδιά νηπίου και Δημοτικού, αλληλοβοηθούνται και αλληλοετοιμάζονται»

«Δεν είναι έτοιμο το παιδί να πάει στην Α δημοτικού, αλλά οι γονείς δεν το δέχονται»

Μόλις το 20% των νηπιαγωγών μίλησε για συνέχεια και για σύνδεση μεταξύ των μεταβάσεων, υποστηρίζοντας πως αν η πρώτη μετάβαση είναι ομαλή, με καλή συνεργασία με τους γονείς τότε και οι υπόλοιπες μεταβάσεις στην πορεία της ζωής του παιδιού θα είναι πιο ήπιες και διαχειρίσιμες. Επιπλέον, το 40% των νηπιαγωγών αναφέρει την ύπαρξη σεμιναρίων σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της πρώτης μετάβασης των παιδιών, από το σπίτι στον παιδικό σταθμό, ενώ δεν έχει ακούσει, ούτε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό. Μάλιστα το προεδρικό διάταγμα συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση στον παιδικό σταθμό, διαθέτοντας περιθώριο αλλαγής του ωραρίου φοίτησης των μικρών παιδιών στον παιδικό σταθμό και στο Νηπιαγωγείο

«Και οι δύο μεταβάσεις έχουν δυσκολίες, πιο πολύ η πρώτη. Χρειάζεται ίση αντιμετώπιση και στις δύο αφού το θέμα είναι το παιδί», «Ευθύνη και των δύο βαθμίδων, αλλά περισσότερο αφορά τις βάσεις που έχουν τεθεί στο νηπιαγωγείο», «Έχουμε περιθώριο από το προεδρικό διάταγμα για αλλαγή και διαμόρφωση του ωραρίου φοίτησης»

Όσον αφορά τα προσχεδιασμένα προγράμματα μετάβασης, καμία νηπιαγωγός δεν είχε οργανώσει τέτοιου είδους πρόγραμμα που να συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Αυτό που όλοι αναφέρθηκε από όλες τις νηπιαγωγούς ήταν στιγμιαίες προσπάθειες εγκλιματισμού του νηπίου στο Δημοτικό, όπως ωριαίες επισκέψεις, κοινά διαλείμματα και παρακολούθηση μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο Μόνο το 40% των νηπιαγωγών αναφέρθηκε σε άτυπα προγράμματα μετάβασης. Μάλιστα, όλοι έθιξαν το γεγονός ότι λόγω της πανδημίας είχαν σταματήσει όλες αυτές οι δράσεις. Τέλος, Ακόμα, μία

νηπιαγωγός, ανέφερε ότι η ενημέρωση σχετικά με το Δημοτικό είναι περιορισμένη καθώς δεν θα ήθελε να τρομάζει τα παιδιά, τα οποία όπως ανέφερε δεν ενδιαφέρονται να ενημερωθούν για το Δημοτικό.

«Δεν μιλάω για το Δημοτικό για να μην τα αγχώσω.», «Δύο χρόνια δεν κάνουμε τίποτα, λόγω Covid», «Δεν έχω εφαρμόσει κάποιο πρόγραμμα»

Η σημασία των αναμνήσεων των παιδιών

Οι αναμνήσεις των παιδιών και τα βιώματά τους θεωρούνται πολύ σημαντικά και αποτελούν θέμα συζήτησης και βάση δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Αυτό συμβαίνει καθώς, όπως αναφέρθηκε, από το 80% των νηπιαγωγών, στο νηπιαγωγείο το πλαίσιο και η ύλη είναι πιο ελεύθερα. Το 40%, υποστηρίζει ότι θέλοντας οι δάσκαλοι να εστιάσουν στα μαθήματα και σε ένα διαφορετικά θεσμοθετημένο πλαίσιο, αποφεύγουν τις συνδέσεις με το νηπιαγωγείο στην προσπάθειά τους να εγκλιματιστούν τα παιδιά πιο εύκολα και γρήγορα στο νέο περιβάλλον. Ωστόσο, το 20% αναφέρει ότι και στο νηπιαγωγείο τοποθετούνται χρονικά ορισμένες δράσεις και αποφεύγονται σε περίπτωση που σχετίζονται με το Δημοτικό.

«-θεωρώ ότι στο Δημοτικό εστιάζουν περισσότερο στα μαθήματα και όχι στις εμπειρίες των παιδιών», «όταν με ρωτάνε πότε θα διαβάσουμε λέω στο Δημοτικό», «Θέλουν λόγω πίεσης της ύλης να κόψουν τον ομφάλιο λώρο ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό», «Δουλεύουμε πολύ με τις αναμνήσεις και τα βιώματα», «άλλες δεξιότητες μαθαίνουμε στο νηπιαγωγείο και άλλες στο Δημοτικό»

Γονείς

Όλοι οι νηπιαγωγοί 100%, ανέδειξαν τους γονείς ως καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών. Οι γονείς με τις βάσεις που θέτουν στα παιδιά τους, διαμορφώνουν τον βαθμό της αυτορρύθμισής τους, απαραίτητη για την μετάβασή τους. Μάλιστα σύμφωνα με το 20% η πρώτη μετάβαση είναι πιο απαιτητική εξαιτίας των γονιών. Μόλις, το 40% μίλησε για τακτική εξατομικευμένη επικοινωνία με τους γονείς και το 80% ανέφερε ότι συζήτηση για την πρώτη μετάβαση γίνεται στην πρώτη συνάντηση με τους γονείς και για τη μετάβαση στο Δημοτικό, σε μία από τις τελευταίες τους συναντήσεις. Τέλος, όλοι οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι επιζητούν τη συνεργασία των γονέων, οι οποίοι, σύμφωνα με το 60% δε συμβάλλουν στις δράσεις του νηπιαγωγείου.

«Τα παιδιά τα προετοιμάζουμε για τη μετάβαση, αλλά όχι τους γονείς», Τη θέλουμε τη συνεργασία αλλά δεν την έχουμε πάντα», «οι γονείς επηρεάζουν απόλυτα τη μετάβαση από τις βάσεις που οι ίδιοι βάζουν»

Δάσκαλοι

Σχέση Δασκάλου- Νηπιαγωγού

Όλες οι δασκάλες ανέφεραν ότι η μετάβαση είναι κάτι που αφορά τόσο τις ίδιες όσο και τις νηπιαγωγούς, μοιράζοντας την ευθύνη μιας ομαλής τελικά μετάβασης. Αναγνώρισαν, λοιπόν, τη σημασία της συνεργασίας με τις νηπιαγωγούς, η οποία όμως περιορίζεται στην ανατροφοδότησή τους, στην αρχή της χρονιάς, για τον χωρισμό των τμημάτων και για την αντιμετώπιση ειδικών περιπτώσεων παιδιών, όπως παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή ειδικές ανάγκες. Μόνο το 20% των δασκάλων αναφέρει ότι η επικοινωνία περιορίζεται στην έναρξη του σχολείου, ενώ το 80% υποστήριξε ότι υπάρχει πιο συχνή επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς, αλλά πάλι με τη μορφή πληροφόρησης και ενημέρωσης.

«Γίνεται πληροφόρηση, όχι συνεργασία», «Δεν χρειάστηκε να συνεργαστώ ξανά, μόνο λίγο στην αρχή της χρονιάς.», «Συμβουλευόμαστε τις νηπιαγωγούς για τον χωρισμό των τμημάτων» «μας δίνουν μία γενική εικόνα για τα παιδιά, ώστε να ξέρουμε τι θα αντιμετωπίσουμε».

Αντίστοιχα με τις νηπιαγωγούς, έτσι και οι δασκάλες διαχωρίζουν τις δύο σχολικές βαθμίδες, θεωρώντας το Δημοτικό εντελώς διαφορετικό σχολείο. Αποδοκιμάζουν, δηλαδή τη συνεργασία των δύο σχολικών βαθμίδων. Το Δημοτικό θεωρείται το σχολείο των μεγάλων, όπου το πλαίσιο είναι διαφορετικό και χαρακτηρίζεται από σαφείς κανόνες και ξεκάθαρα όρια, έχει διαφορετικά ζητούμενα και απαιτήσεις.

«Υπάρχει μεγάλο σκαλοπάτι ανάμεσα στα δύο», «Εμείς είμαστε το σχολείο των Μεγάλων, όπως το λέμε».

Μετάβαση

Το 20% των δασκάλων της Α Δημοτικού, έκανε λόγο για σεμινάρια ενημέρωσης και προετοιμασίας για θέματα σχετικά με την πρώτη Δημοτικού, από ψυχολόγους του Δήμου. Ωστόσο η διάρκεια των σεμιναρίων αυτών ήταν μικρή και περιορίζονταν στη θεωρία. Επίσης τα πιο βιωματικά σεμινάρια που σχετίζονταν με αυτό το θέμα διακόπηκαν μετά τον Covid-19. Το 40% μίλησαν για προσωπική επιμόρφωση και αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με την μετάβαση, από βιβλία και άλλες πηγές. Τέλος το 20% αναφέρθηκε στην

ύπαρξη υποστηρικτικών προγραμμάτων για τη μετάβαση και στη διεκπεραίωση τέτοιων προγραμμάτων μετάβασης, αλλά ως γέφυρα μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

«Έπαιρνα αρκετές φορές πρώτη, οπότε διάβαζα πράγματα για μια ομαλή μετάβαση», «Έγιναν σεμινάρια σε συνεργασία του σχολείου και του κέντρου υγείας Σακελλαρίου», «Έκανα ένα πρόγραμμα μετάβασης, αλλά από την Στ' Δημοτικού στο Γυμνάσιο, όταν είχα Στ' Δημοτικού.»

Σύμφωνα με την εμπειρία τους το 80% των Δασκάλων, θεωρούν ότι η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην πρώτη Δημοτικού είναι απαιτητική και χρειάζεται προσοχή μονάχα για ένα διάστημα, καθώς στη συνέχεια τα παιδιά συνηθίζουν και προσαρμόζονται. Αυτό που δυσχεραίνει τη μετάβαση σύμφωνα με το 60% είναι οι αυξημένες απαιτήσεις του Δημοτικού, με τα μαθήματα και τους κανόνες και η περιορισμένη αξιοποίηση του παιγνιώδους στοιχείου σε αυτά. Ακόμα οι δασκάλες ενημερώνονται ότι θα αναλάβουν Α Δημοτικού τον Σεπτέμβρη, γεγονός που περιορίζει τις δράσεις τους για την ομαλή μετάβαση των παιδιών. Έμπρακτα, το 40% των δασκάλων αναφέρθηκε στο προγραμματικό στάδιο και πως στον πρώτο μήνα πραγματοποιούν παιχνίδια γνωριμίας, ρουτίνας και εξοικείωσης με τους νέους κανόνες, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση της λειτουργίας του νέου πλαισίου το οποίο θα τους ακολουθεί σε όλο το Δημοτικό. Το 60% από τις δασκάλες ανέφεραν ότι η εξοικείωση του παιδιού με την πρώτη τάξη γίνεται διαρκώς καθ' όλη τη σχολική χρονιά, μέσα κυρίως από συζητήσεις που προκύπτουν. Τέλος όλες αναφέρθηκαν στην ιδιαίτερη υποδοχή των παιδιών της πρώτης τάξης, διαφορετικής από τα άλλα παιδιά του Δημοτικού, η οποία έχει τη μορφή ξενάγησης στους χώρους του σχολείου και συνοδεύεται με δωράκια και κεράσματα.

«Προσπαθούμε να εντάξουμε τα παιδιά καθ' όλη της διάρκειας της σχολικής χρονιάς, όχι αυτόνομα, συνειδητά ή ασυνείδητα», «Χρειάζεται μεγάλη συζήτηση για τα συμβόλαια του Δημοτικού», «Εστιάζω στην ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και της ρουτίνας», «Λόγω της ύλης το μάθημα δεν γίνεται τόσο παιγνιώδες όσο στο νηπιαγωγείο», «Η σύνδεση του νηπιαγωγείου με την Α δημοτικού πρέπει να γίνει την πρώτη εβδομάδα»

Αναμνήσεις

Όσον αφορά τις αναμνήσεις και τα συναισθήματα γίνεται συζήτηση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όλες οι δασκάλες θεωρούν σημαντικό να συζητούνται τα βιώματα των παιδιών και οι αναμνήσεις τους, ανατρέχοντας σε αυτά. Τα παιδιά χαίρονται να μιλάνε για τις αναμνήσεις τους από το νηπιαγωγείο. Αναφέρθηκε μάλιστα από το 20% ότι τα συναισθήματα παρουσιάζονται στην ύλη της Β δημοτικού με αποτέλεσμα να ασχολούνται

τότε πρακτικά. Τέλος, καμία δασκάλα της Α τάξης δεν έχει συνδέσει τις αναμνήσεις των παιδιών με την ομαλή τους μετάβαση στο Δημοτικό.

«Συζητάμε για το τι νιώθουν», «Πιστεύω ότι οι αναμνήσεις διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του παιδιού» «Με τα συναισθήματα ασχολούμαι στη Β δημοτικού, που το έχουμε σαν δεξιότητα»

Γονείς

Οι γονείς της Α Δημοτικού είναι πιο αγχωμένοι από τα παιδιά, μεταδίδοντάς τους πολλές φορές την όποια ανασφάλεια και παρεμβαίνοντας πιο πολύ από στις άλλες τάξεις. Επίσης τα παιδιά επηρεάζονται σημαντικά από τους γονείς με αποτέλεσμα η στάση των γονέων να επηρεάζει την ομαλή μετάβασή του. Όλες οι δασκάλες ανέφεραν ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι άρρηκτης σημασία για την ομαλή μετάβαση του παιδιού. Όταν υπάρχει σωστή συνεργασία και βοήθεια από τους γονείς ο δάσκαλος αποδίδει αποτελεσματικότερα. Καμία δασκάλα δεν συμβάλλει στο να γνωριστούν οι γονείς, ενώ το 60% των δασκάλων έκαναν λόγο για την μηνιαία συνάντησή τους με τους γονείς, ως μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Μόνο το 20% αναφέρθηκε σε μία απόλυτη και καθημερινή συνεργασία με τους γονείς.

«Συναντιόμαστε μία φορά τον μήνα για ενημέρωση », «Γνωρίζονται μεταξύ τους με δική τους πρωτοβουλία με το Viber», «Όταν μας ακυρώνουν οι γονείς στο σπίτι, αυτό βγαίνει και στα παιδιά στην τάξη και αντιδρούν», «Θέλει τακτική συνεργασία, μία συνάντηση τον μήνα, για να εμπιστευτεί ο γονιός τον δάσκαλο», «Δίνω το τηλέφωνό μου για όποτε με χρειαστούν»

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα- Προτάσεις

Στην παρούσα ερευνητική εργασία προσεγγίζεται το θέμα της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο με συστημικό τρόπο, βασισμένο στην Οικοσυστημική θεωρία, η οποία αποτελεί τη βάση για τέτοιου είδους μελέτες (Vogler, Grivello , & Woodhead, 2008). Αναδεικνύεται, λοιπόν, ότι η μετάβαση στο σχολείο και η επιτυχία της επηρεάζεται από μία σειρά πολύπλοκων μεταβλητών, οι οποίοι δεν είναι άλλοι, από τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και το ίδιο το παιδί. Σε επίπεδο εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, εξετάζεται η μεταξύ τους συνεργασία καθώς και ο ρόλος τους στην συνέχεια της παιδαγωγικής διαδικασίας ενώ δίνεται έμφαση στις πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζουν. Σε επίπεδο οικογένειας, προσεγγίζονται έμμεσα τα οφέλη της δικής της συμβολής στην ομαλή μετάβαση των παιδιών, εξετάζοντας τη βοήθεια που θα μπορούσε να παρέχει στα παιδιά και στη συνεργασία της με τους δασκάλους. Σε επίπεδο παιδιών, αναλύονται τα στοιχεία που αφορούσαν την ψυχοσύνθεσή τους, μέσα από τις αναμνήσεις τους από το νηπιαγωγείο. Μάλιστα μέσα από την έρευνα και την οπτική των παιδαγωγών των δύο σχολικών βαθμίδων, παρουσιάζονται και αξιολογούνται οι τρόποι αλληλεπίδρασης των παραγόντων αυτών. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι ο ρόλος της προσχολικής και της πρωτοσχολικής αγωγής είναι καθοριστικός στη διευκόλυνση της μετάβασης.

Ακόμα, σε γενικές γραμμές, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα. Μάλιστα στην διεκπεραίωση των συμπερασμάτων αυτών συνέβαλε η σύγκριση των απαντήσεων των παιδαγωγών των δύο διαφορετικών σχολικών βαθμίδων. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι της Α δημοτικού υστερούν επιμορφωτικά στο θέμα της μετάβασης. Παρόλο που οι νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι πιο ενημερωμένοι και να έχουν παρακολουθήσει περισσότερα εκπαιδευτικά σεμινάρια σχετικά με την μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο, οι γνώσεις τους σχετικά με την μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό Σχολείο είναι ελλιπείς. Οι δράσεις όλων είναι πανομοιότυπες και ακολουθούν την κοινή σκέψη της ενημέρωσης των νηπίων για το Δημοτικό, διοργανώνοντας ωριαίες επισκέψεις των παιδιών στο νέο σχολείο. Αντιληπτή έγινε, βέβαια, η θέληση και η όρεξη των εκπαιδευτικών να υπάρξουν περαιτέρω δράσεις σχετικές με το θέμα της μετάβασης. Όλοι οι νηπιαγωγοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία της μετάβασης και το δικό τους βαθμό συμβολής σε αυτήν. Επίσης φαίνονται δεχτικοί σε όποια νέα πρόταση ή δράση συζητήθηκε κατά τη διάρκεια της ημιδομημένης

συνέντευξης. Από την άλλη πλευρά, αποδείχτηκε ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν ασχοληθεί συνειδητοποιημένα, ούτε προγραμματισμένα με κάποιο πρόγραμμα μετάβασης και ενίσχυσης της ετοιμότητας και της ένταξης των νηπίων στο Δημοτικό. Η συμβολή τους περιορίζεται σε ένα κλίμα καλωσορίσματος και ξενάγησης των παιδιών της Α τάξης στο νέο χώρο του «Σχολείου των Μεγάλων», όπως οι ίδιοι το χαρακτηρίζουν. Επίσης σημασία φαίνεται να δίνουν στην ενημέρωση των παιδιών για το νέο πλαίσιο λειτουργίας του Δημοτικού σχολείου, εμβαθύνοντας κυρίως στους νέους κανόνες και στις νέες δεξιότητες, χωρίς κάποιο παιγνιώδη βιωματικό τρόπο.

Παρόλο που πλέον τόσο το νηπιαγωγείο όσο και η πρώτη Δημοτικού συνιστούν την προσχολική βαθμίδα, τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι διαχωρίζουν σημαντικά τους δύο αυτούς σχολικούς χώρους, εντείνοντας το χάσμα μεταξύ των δύο αυτών σχολικών χώρων. Σχετικά, μάλιστα, για το βαθμό συνεργασίας τους, οι νηπιαγωγοί δείχνουν πιο ανοιχτοί και συνειδητοποιημένοι για τα οφέλη της, ενώ οι δάσκαλοι μόλις τα τελευταία χρόνια την επικροτούν και την εφαρμόζουν, με απώτερο όμως σκοπό διευκόλυνση των ίδιων πρακτικά, όπως για παράδειγμα με τον χωρισμό των τμημάτων. Επομένως, δεν υπάρχει τακτική επικοινωνία ούτε διοργανώνονται κοινά δρώμενα μεταξύ των δύο σχολικών μονάδων.

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ημιδομημένες συνεντεύξεις διακρίνεται έμμεσα και η συμβολή των γονέων στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη. Ελλιπής για άλλη μια φορά απεδείχθη η συνεργασία των γονιών με τους δασκάλους, οι οποίοι παραμελούν την ουσιώδη ενημέρωση των γονέων σχετικά με το θέμα αυτό της μετάβασης. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί διατηρούν τακτική και εξατομικευμένη επικοινωνία, καθώς η επικοινωνία ισοδυναμεί με την μηνιαία προγραμματισμένη συνάντηση. Τέλος, μέσα από τη σύγκριση των αντιλήψεων και των δράσεων των εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν συνάδουν από τα με τις πράξεις τους, οι οποίες είναι πιο περιορισμένες και συγκεκριμένες. Ενώ, δηλαδή, υπάρχει ομοφωνία στην σημαντικότητα μιας ομαλής μετάβασης σε πολλούς τομείς, σχεδόν κανένας δεν ασχολείται περαιτέρω και έμπρακτα με αυτή.

Συν τοις άλλοις, δια μέσου του συγκεκριμένου προγράμματος ομαλής μετάβασης και της έρευνας δράσης, δίνεται έμφαση στην συνέχεια και στη σύνδεση μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων, οι οποίες διόλου τυχαία διαδέχονται η μία την άλλη σε καθορισμένες χρονικές περιόδους. Ένας τρόπος, λοιπόν, γεφύρωσης των σχολικών βαθμίδων είναι η ανάκληση των παιδικών ή πιο συγκεκριμένα νηπιακών αναμνήσεων και η συζήτηση των προσχολικών βιωμάτων και εμπειριών. Όσο περισσότερο, λοιπόν,

εφαρμόζεται η εξατομικευμένη διδασκαλία και ανακάλυψη τόσο λιγότερα είναι τα προβλήματα της σχολικής ετοιμότητας (Πανταζής, 1999). Είναι γεγονός, ότι οι αναμνήσεις αποτελούν ένα ισχυρό κομμάτι της ζωής του ατόμου, το οποίο επηρεάζει τις πράξεις και τις σκέψεις του. Για το λόγο αυτό οφείλουμε να μπορούμε να διαχειριστούμε τις αναμνήσεις μας, ώστε κατανοώντας το παρελθόν, να διαμορφώσουμε το παρόν και να σχεδιάσουμε το μέλλον.

Σημαντική απεδείχθη για άλλη μια φορά η αξιοποίηση της τεχνολογίας. Η ανάπτυξη- απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων (language skills) και δεξιοτήτων Γραμματισμού (literacy skills) ενισχύεται στα μικρά παιδιά μέσω των ΤΠΕ. Τα μικρά παιδιά δεν μπορούν ακόμη να γράψουν ή να διαβάσουν αλλά με τη χρήση των ΤΠΕ, μπορούν να ακούσουν ιστορίες ή να ηχογραφήσουν τις δικές τους, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή. Η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει την παραδοσιακή προφορική αφήγηση με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2005). Αξίζει να σημειωθεί πως συνιστά μορφή τέχνης, συνδυάζοντας διαφορετικά είδη πολυμέσων, όπως εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική για τη δημιουργία μιας ιστορίας (Robin & McNeil, 2012). Επίσης, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να ζωγραφίσουν εικόνες, δημιουργώντας δικές τους ιστορίες στον υπολογιστή με τη βοήθεια ενός ενήλικα, με το κατάλληλο λογισμικό όπως το storyjumper, ενισχύοντας τον Οπτικό τους Γραμματισμό (Νικολοπούλου, 2008).

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έχουν παρουσιαστεί στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής και πρόκειται να δημοσιευτεί. Ωστόσο, ερευνητικά θα μπορούσε να γίνει μία περαιτέρω προέκταση της συγκεκριμένης έρευνας, βασισμένη στην ίδια μεθοδολογία αλλά επεκτείνοντας το δείγμα που αξιοποιήθηκε στις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Εν κατακλείδι, είθισται αναγκαία η ένταξη της ομαλής μετάβασης στις προβλέψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, συμπεριλαμβάνοντάς τη στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Εξίσου σημαντική θεωρείται η διαμόρφωση καινοτόμων προγραμμάτων διευκόλυνσης της ομαλής μετάβασης και η διασφάλιση συνδετικού κρίκου μεταξύ των διαδοχικών βαθμίδων. Για το λόγο αυτό, προτείνεται να δημιουργηθεί για όλους του εκπαιδευτικούς όλων των σχολικών βαθμίδων, όχι μόνο για τους νηπιαγωγούς, ένα πρόγραμμα επιχορηγούμενο που θα παρέχει θεωρητική και πρακτική κατάρτιση σχετικά με την ομαλή μετάβαση των παιδιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Măirean, C., Zancu, A., & Gherasim, L. (2022, July 6). Children's anxiety, academic self-efficacy, and intergenerational transmission of worries regarding the transition to middle school. *British Journal of Educational Psychology*.
- Amagoh, F. (2008). Perspectives on Organizational Change: Systems and Complexity Theories. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*.
- Anderson, W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, S. (2000). School transitions. *International Journal of Educational Research*, σσ. 325- 339.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. N. York: W.H. Freeman.
- Bennett, J., & Tayler, C. (2004, 3). Starting Strong II, Early Childhood Education and Care. *OECD*.
- Binnie, L., Allen, K., & Beck, E. (2008, December 18). Taking research into schools: the West Lothian Action Enquiry model. *Educational Psychology in Practice*, σσ. 347-354. Ανάκτηση από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02667360802488781>
- Bohan- Baker, M., & Little, P. (2002, April). The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families. *Harvard Family Research Project*.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss. volume II. Separation, anxiety and anger . *The International Psycho-Analytical Library. The Hogarth Press*, σ. 429.
- Britto, P., Rana, A., & Wright, C. (2012). *School Readiness. A Conceptual Framework*. New York: United Nations Children's Fund.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. *Harvard University Press*.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- CEIEC, C. f. (2013, 8 29). Literature Review Transition: a positive start to school.
- Cohen, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge.
- Council of Europe. (1999). *Declaration and program on education for democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of citizens*. Strasbourg: Committee of Ministers.

- Crockett, L., Petersen, A., Graber, J., Schulenberg, J., & Ebata, A. (1989). School transition and adjustment during early adolescence. *Journal of Early adolescence*, 181- 210.
- Duchesne, S., Ratelle, C., & Roy, A. (2012, October 20). Worries about the middle school transition and subsequent adjustment: The role of classroom goal structure. , 32., *Journal of Early Adolescence*, 32(5), σσ. 680–709.
- Epstein, J. L. (1996). Advances in family, community and school partnerships. *New schools, New Communities*, σσ. 5-13.
- Epstein, J. L. (1996). School, Family, Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, σσ. 700-713.
- Fairhall, N., Woods, K., Trohear, P., Duffy, S., Sandiford, M., & Stock, N. (2021, October 13). Creating and evaluating transition from primary to high school utilising children's rights. *Educational Psychology in Practice*, σσ. 413- 429. Ανάκτηση από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02667363.2021.1987197>
- Galton, M., & Morrison, I. (2000). Concluding comments: Transfer and transition. *International Journal of Educational Research*, 443-449.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of education*. New York: McGraw- Hill Book Company.
- Graue, M. E. (1993). *Ready for What ? Constructing meanings of readiness for kindergarten*. Albany : State University of New York Press.
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, σσ. 125-134.
- Hennefield, L., & Markson, L. (2022, July). The development of optimistic expectations in young children. *Cognitive Development*, 63. Ανάκτηση από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201422000491?via%3Dihub>
- Horn, H., & Thiemel, F. (1982). *For the development of kindergarten and Elementary school in their relationship to each other*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Hughes, C., Foley, S., White, N., & Devine, R. (2017, December 21). School readiness in children with special educational needs and disabilities: Psychometric findings from a new screening tool, the Brief Early Skills, and Support Index. *Early Child Development and Care*, σσ. 606- 627. Ανάκτηση από <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12206>

- Koralek, D. (2004). *Spotlight on young children and assessment*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Lathem, S. (2005). Learning communities and digital storytelling: new media of ancient tradition. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (σσ. 2286-2291). Chesapeake: VA: AACE.
- Lazarus, R. (1995). *Stress and Stressbewältigung- Ein Paradigma*. Weinheim: Beltz.
- Lenga, R., & Ogden, V. (2000). *Lost in transit: Attainment deficit in pupil transition from key stage 2 to key stage 3*. London: Institute of Education.
- Lewit, E., & Baker, L. (1995). Child indicators: School Readiness. *The Future of Children*, 5(2), σσ. 128-138.
- Low, L., Brown, S., Johnstone, R., & Pirrie, A. (1995). *Evaluation of scottish pilot projects 1993- 1995: Final Report*. London: CILT.
- Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2000). Self- evaluation in european schools. A story of change. *Routledge Falmer*.
- Maier, M., Bernier, A., Pekrun, R., Zimmermann, P., Strasser, K., & Grossmann, K. (2007, February 2). Attachment state of mind and perceptual processing of emotional stimuli. *Attachment & Human Development*, σσ. 67- 81.
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C., & Feng, B. (2017, March). Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: Parental attachment as a protective factor. *European Review of Applied Psychology*, σσ. 103-112.
- Mann, D., & Hund, A. (2017, December 27). Pathways to School Readiness: Executive Functioning Predicts Academic and Social–Emotional Aspects of School Readiness. *International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals, LLC*, σσ. 21-31. Ανάκτηση από <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/mbe.12134>
- Mantzicopoulos, P., & Morrison, D. (2004, February 24). Characteristics of at-risk children in transitional and regular kindergarten programs. *Psychology in the schools*, σσ. 325-332. Ανάκτηση από <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/1520-6807%28199010%2927%3A4%3C325%3A%3AAID-PITS2310270408%3E3.0.CO%3B2-1>
- Margettes, K. (2002). Planning Transition programs. Στο H. Fabian, & A. Dunlop (Επιμ.), *Transitions in the early years: debating continually and progressio for young children in early education* (σσ. 111-122). London: Rutledge Flamer.

- Merikangas, K. R., Lieb, R., Wittchen, H.-U., & Avenevoli, S. (2003, August 29). Family and high-risk studies of social anxiety disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, σσ. 28-37.
- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Ανάκτηση από How to Write a Good College Application Essay:
<https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollection=education®ion=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pgtype=s>
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of transitions in Childhood*, 4- 11.
- Nisbet, J., & Entwistle, N. (1969). The transition to secondary school. *London University press*.
- O' Dell, F., & Eisenberg, S. (1989). Helping students to make important Transitions. *The school Counselor*(36), σσ. 286-292.
- Özger, B. Y. (2022, August 15). Transition to primary school from preschool education: an ethnographic study. *An International Research Journal*. Ανάκτηση από
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2022.2108379>
- Phelan, E. S. (2001, Απρίλιος). What Is Complexity Science Really? Emergence. *Lawrence Erlbaum Associates*, σσ. 120-136.
- Ramey, C., & Ramey, S. (1999). *Beginning school for children at risk*. (R. Pianta, & M. Cox, Επιμ.) Baltimore: P. H. Brookes Publishing.
- Rice, K. J. (1997, March). Explaining the Negative Impact of the Transition from Middle to High School on Student Performance in Mathematics and Science: An Examination of School Discontinuity and Student Background Variables. *Eric*. Ανάκτηση από <https://eric.ed.gov/?id=ED409183>
- Rimm- Kaufman, S., & Pianta, R. (1998). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Development Psychology*, 311-328.
- Robertson, L. T. (2002). Memory and the Brain. *PubMed*.
- Robin, B., & McNeil, S. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, (σσ. 37-51).

- Rogers, K., Luton, R., Biggs, H., Biggs, R., Blignaut, S., Choles, A., . . . Tangwe, P. (2013). Fostering complexity thinking in action research for change in social-ecological systems. *Ecology and Society* , σ. 31.
- Rose, J. (2009). *Independent review of the primary curriculum. Final report*. Nottingham: DCSF Publications.
- Rosenkoetter, S., Schroeder , C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009, 12 12). A review of research in early childhood transition: Child and family studies. Technical Report 5. Lexington: University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center.
- Ryan , B., & Adams, G. (1995). *The family- school relationship model*. CA: Sage Publications.
- Simmons, R., Burgenson, R., Carlton- Ford, S., & Blitz, D. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, σσ. 1120- 1232.
- Sontag, J. C. (1996). Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited. *Journal of Special Education*, σσ. 319- 344.
- Sund, A., & Wichstrøm, L. (2002, December). Insecure Attachment as a Risk Factor for Future Depressive Symptoms in Early Adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, σσ. 1478-1485.
- Taubner, S. (2009, March 6). Parental mentalizing as a key resource for difficult transitions. *Attachment & Human Development* , σσ. 46-50.
- Tompkins, G. (1982). Seven reasons why children should write stories 59(7):718-721. Στο *Language Arts* 59(7) (σσ. 718-721).
- Valiente, C., Doane, L., Clifford , S., Grimm, K., & Lemery-Chalfant , K. (2021, May). School readiness and achievement in early elementary school: Moderation by Students' temperament. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74. Ανάκτηση από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397321000289?via%3Dihub>
- Vermeersch , L., & Vendenbrouck, A. (2015). Kids, take a look at this! Visual Literacy Skills in the School Curriculum, . *Journal of Visual Literacy*,, 106-130.
- Vogler, P., Grivello , G., & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research:. *A review of concepts, theory, and practice. Working Paper No. 48*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

- Vygotsky L, S. (1993). Vygotsky, L. S. (1993). The collected works of The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities). *Plenium Press*.
- Walby, S. (2007). Complexity Theory, Systems Theory, and Multiple Intersecting Social Inequalities. *Philosophy of the Social Sciences*, σσ. 449- 470.
- Yang, P., Jong, Y.-J., Hsu, H.-Y., & Lung, F.-W. (2011, March 6). Role of assessment tests in the stability of intelligence scoring of pre-school children with uneven/delayed cognitive profile. *Journal of Intellectual Disability Research*, σσ. 453-461. Ανάκτηση από <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.2011.01396.x>
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase into primary education evidence from research literature. *Early Years*, σσ. 51- 68.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase into primary education: evidence from research literature. *Early Years*, σσ. 51-67.
- Zancu, A., Diaconu-Gherasim, L., & Măirean, C. (2022, July 6). Children's anxiety, academic self-efficacy, and intergenerational transmission of worries regarding the transition to middle school. *British Journal of Educational Psychology*, σσ. 1638-1650. Ανάκτηση από <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjep.12530>
- Βρυγιώτη, Κ., & Θωΐδης, Ι. (2011). *Συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης ως παράγοντας διασφάλισης συνέχειας κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βρυγιώτη, Κ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 78-102.
- Βρυγιώτη, Κ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Τεύχος 40*. Περιοδικά.
- Γεωργοπούλου, Π. (2010). *Η στροφή της κοινωνικής σκέψης στις επιστήμες της πολυπλοκότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Γουργιώτου, Έ. (2014). *Μετάβαση και Συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προεγγίσεις* (β' εκδ.). Αθήνα: Δίσιγμα.
- Εξάρχου, Ν. (2007). *Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*.

- Ηλιάδου- Τάχου, Σ. (2001). *Η εκπαίδευση στη δυτική και Βόρεια Μακεδονία (1840 1914): Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης του μείζονος Μακεδονικού χώρου*. Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1984, Αθήνα: εκδ. ίδιου). *Η μετάβαση των μαθητών από την Πρωτοβάθμια στη Μέση Εκπαίδευση. Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις*. Διδακτορική Διατριβή.
- Καψάλης, Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία: Αφ.* (Γ εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κιτσαράς, Γ. (1998). *Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής. Διαχρονική και συγχρονική διερεύνηση (Συγκριτική Ανάλυση)*. Ρέθυμνο: Έκδοση του συγγραφέα.
- Κονιδάρης, Γ. (2009). Φόβοι, προσδοκίες και διαπιστώσεις μαθητών πριν και μετά την εγγραφή τους στο γυμνάσιο. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του συνεδρίου, том Α*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοσμάς, Η. (2017). Η θεωρία του JeanPiaget και του LevVygotsky για την γνωστική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Εφαρμογές και κριτική προσέγγιση. . *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός*, (σσ. 3334-3341).
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνική Έρευνα Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοσος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νικολοπούλου, Κ. (2008). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση, Ένταξη, Χρήση και Αξιοποίηση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πανταζής, Β. (1999). Βασικές Αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, σ. 33.
- Παπαδάτος, Γ. (2011). *Ψυχοφυσιολογία*. Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

- Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: Γιατί, Πότε, Πώς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (2009). Εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικά τμήματα για τη μετάβαση. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Α*. Αθήνα: Άτροπος.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας, στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη, 1*, σσ. 21-37.
- Σιδηροπούλου, Τ., Δημητριάδη, Σ., & Καλαμάτα, Α. (2012). Ζητήματα μετάβασης από τον Παιδικό Σταθμό στο Νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο, 1*(3), σσ. 95- 108.
- Τσιπλητάρης, Α., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Διάδραση.