

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 10 (2024)



Ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό Σχολείο: Αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών και δασκάλων

Δημήτριος Δημοσθενίδης, Ευθυμία Πεντέρη

doi: [10.12681/dial.36347](https://doi.org/10.12681/dial.36347)

Copyright © 2024, Δημήτριος Δημοσθενίδης, Ευθυμία Πεντέρη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Δημοσθενίδης Δ., & Πεντέρη Ε. (2024). Ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό Σχολείο: Αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών και δασκάλων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 10, 123–151. <https://doi.org/10.12681/dial.36347>

Ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών και δασκάλων

Δημήτριος Δημοσθενίδης & Ευθυμία Πεντέρη¹

¹Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Η μετάβαση των μαθητών και μαθητριών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μία σύνθετη διεργασία που συντελείται σε ένα ευρύ χρονικό διάστημα, στην οποία εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες στο περιβάλλον του παιδιού. Η ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο εξαρτάται από την ετοιμότητα των εμπλεκόμενων μερών, νηπιαγωγείο-δημοτικό σχολείο-οικογένεια, να υποστηρίξουν τη μετάβαση και τη μεταξύ τους συνεργασία. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της οπτικής των γονέων, νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά με την έννοια της ομαλής μετάβασης. Ειδικότερα, ερευνώνται οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τη μετάβαση και τον ρόλο τους σε αυτή καθώς και οι πρακτικές που εφαρμόζουν. Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτελούνταν από 20 άτομα, 10 γονείς, 5 νηπιαγωγούς και 5 δασκάλες. Αναπτύχθηκε πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης και εφαρμόστηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικών για την προαγωγή της ομαλής προσαρμογής των παιδιών. Ωστόσο, φαίνεται πως οι γονείς δεν εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου σχετικές με τη μετάβαση, όχι γιατί δεν το επιθυμούν. Δάσκαλοι και νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν ότι θα μπορούσαν να υλοποιηθούν περισσότερες δράσεις. Η απουσία ερευνών που να εξετάζουν συνδυαστικά τις απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων στην ελληνική βιβλιογραφία αποτελεί σημαντική συμβολή της συγκεκριμένης έρευνας στην επιστημονική συζήτηση. Περαιτέρω έρευνα με το συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων μέτρησης κρίνεται ως απαραίτητη για τη διερεύνηση του ζητήματος της μετάβασης.

Λέξεις κλειδιά: Ομαλή μετάβαση, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών, δασκάλων

Abstract

Children's transition from kindergarten to primary school is a complex process that takes place over a period of time and involves several factors in the child's environment. Smooth transition depends on the readiness of the involved parties to support transition processes and to collaborate with each other. Recent studies on the issue of transition mainly focus on quantitative methodology and fail to capture the perceptions and subjective experience and understandings of all the stakeholders involved. The purpose of the study was

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ευθυμία Πεντέρη, epenteri@psed.duth.gr, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Correspondent author: Euthymia Penteri, epenteri@psed.duth.gr, Assistant Professor,
Democritus University of Thrace

to investigate parents, kindergarten teachers and primary school teachers' perspectives regarding smooth transition from kindergarten to primary school. More specifically, their perceptions regarding the transition and the role of the involved stakeholders, as well as the practices they use were recorded. The study followed a qualitative methodology and 10 parents, 5 kindergarten teachers and 5 primary teachers were recruited to participate in semi-structured interviews. The interview protocol that was developed included questions that were identical for the three groups of participants, with different wording to address the different roles in children's educational lives. The three basic axes regarded participants' perceptions of the concept of transition and the factors that may affect its process, the practices they use to promote smooth transition and their understanding of the roles of family, kindergarten and primary school to support transitioning. Interviews were digitally recorded and transcribed. Thematic content analysis was applied organizing categories and themes from the meaning of the participants' reports. The results highlighted the importance of cooperation between parents and teachers to promote the smooth adjustment of children. It appears that parents are not actively involved in school transition-related activities. Teachers and kindergarten teachers recognize that more collaborative strategies could be implemented. Further research combining quantitative and qualitative measurement methods is deemed necessary to investigate the issue of transition. The development of common projects during the school year between kindergarten and first-grade students, with the close collaboration and participation of the parents, could promote a smooth transition and set the stage for the development of a common vision and effective interaction. The absence of research that examines the views of teachers and parents in combination in the Greek bibliography constitutes an important contribution of the current research to the scientific debate. The role of children and their emotions and ideas on transition is also an important topic for further research.

Keywords: smooth transition, kindergarten, primary school, perspectives of parents, kindergarten teachers and primary school teachers

Εισαγωγή

Η μετάβαση αποτελεί μία αλλαγή στη ζωή ενός ατόμου η οποία πραγματοποιείται σε ένα νέο, διαφορετικό πλαίσιο, απαιτεί προσαρμογή, αφού συνδέεται με αυξημένες απαιτήσεις και επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις, τους ρόλους και την ταυτότητά του. Η μετάβαση των μαθητών και μαθητριών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο περιλαμβάνει την ανταπόκρισή τους στις γνωστικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος, του προγράμματος και της κουλτούρας της τάξης. Αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδο της ζωής του παιδιού η οποία μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τόσο κατά τη φοίτηση του στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όσο και στην επαγγελματική και κοινωνική του κατάσταση στο μέλλον (OECD, 2017). Δεν αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ούτε συνιστά ένα αποτελείται από ένα συγκεκριμένο γεγονός. Αντίθετα μπορεί να καταλαμβάνει ένα σημαντικό χρονικό διάστημα και να περιλαμβάνει ποικίλες διεργασίες που περιγράφουν την προσπάθεια του παιδιού αλλά και των γονέων να προσαρμοστούν στους νέους ρόλους και τις νέες καταστάσεις (Griebel & Niesel, 2002).

Στη διαδικασία της μετάβασης συχνά συναντάται ο όρος ετοιμότητα (readiness) (Dockett & Perry, 2009). Η σχολική ετοιμότητα ως έννοια περιλαμβάνει την κατάκτηση ορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τα ίδια τα παιδιά, που συνθέτουν τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές προκλήσεις του νέου περιβάλλοντος (Halle et al., 2000· Kagan et al., 1995). Ωστόσο, η αντίληψη της ετοιμότητας μόνο ως μια σειρά χαρακτηριστικών από την πλευρά των παιδιών είναι πολύ περιοριστική καθώς δεν αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο των παισίων και των σημαντικών άλλων που εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης. Η οικολογική αντίληψη της ετοιμότητας δίνει έμφαση στην προοπτική της οικογένειας να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες και τους νέους ρόλους και στη δυνατότητα του σχολείου να υποστηρίξει τα παιδιά και τους γονείς στη διαδικασία μετάβασης που βιώνουν (Dockett & Perry, 2009). Η ετοιμότητα του σχολείου περιλαμβάνει την ύπαρξη προγραμμάτων μετάβασης για την υποστήριξη των μαθητών, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ackermann & Barnett, 2005). Τέλος το ευρύτερο κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται η μετάβαση και στο οποίο δρα η οικογένεια επηρεάζει τη διαδικασία προσαρμογής των μαθητών (Piotrkowski et al., 2000).

Στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου, η υποστήριξη της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο λαμβάνει χώρα μέσα από τη συνεργασία όλων των παισίων και την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων, υπό τη μορφή κοινωνικού κεφαλαίου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) εμπλέκοντας δασκάλους, νηπιαγωγούς και παιδιά, νηπιαγωγείο και δημοτικού, σε μια δυναμική αλληλεπίδραση. Τα προγράμματα επιτυχημένων μεταβάσεων διαθέτουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (Ackerman & Barnett, 2005· Ahtolla et al, 2011· Dockett & Perry, 2009· Dobbin 2013· Lillejord et al., 2017· OECD, 2017· Peters, 2010· Samara & Ioannidi, 2019):

- i. Κοινές πεποιθήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων σχετικά με τη μετάβαση.
- ii. Σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών και των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο.
- iii. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου – νηπιαγωγείου.
- iv. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών – επιμόρφωση σχετικά με την παιδαγωγική σύνδεση των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.
- v. Ευαισθησία για τη σύνδεση κοινότητας, οικογένειας και παιδιού με το σχολικό περιβάλλον.
- vi. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων και τοπικής κοινότητας βασισμένη στην επικοινωνία, συμπερίληψη, αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό.

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο της μετάβασης

Για να γίνει κατανοητή η διαδικασία της μετάβασης στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να εξετασθεί στη βάση μιας ολιστικής λογικής η οποία λαμβάνει υπόψη (α) τα χαρακτηριστικά του παιδιού και τις σχέσεις του με το περιβάλλον του (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, οικογένεια), (β) τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των στοιχείων που

αποτελούν το περιβάλλον του (εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείου – εκπαιδευτικοί δημοτικού – γονείς) και (γ) την εξέταση του πώς η σταθερότητα του πλαισίου και των σχέσεων που υπάρχουν σε αυτό αποτελούν κριτήρια επιτυχούς μετάβασης (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Οι ηλικίες 4 έως 7 ετών αποτελούν ένα ευρύ πεδίο συνεχών αλλαγών και απαιτείται ένα ικανό χρονικό διάστημα για την ομαλή μετάβαση του νηπίου, το οποίο διαφέρει για το κάθε παιδί, ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και μπορεί να εκτείνεται έως και το δεύτερο σχολικό έτος στο δημοτικό σχολείο (Griebel & Niesel, 2002· Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Το πώς οργανώνεται και λειτουργεί η μετάβαση σε επίπεδο συστήματος εξαρτάται πρωτίστως από το θεσμικό πλαίσιο που προσδιορίζει περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά τη σημασία, τη λειτουργία της μετάβασης και τους ρόλους των εμπλεκόμενων σε αυτήν, και σε δεύτερο επίπεδο από τον τρόπο που το θεσμικό αυτό πλαίσιο μετασχηματίζεται σε πολιτικές διαχείρισης του σχολείου, της κάθε βαθμίδας και του συλλόγου διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας. Τέλος, σε ατομικό επίπεδο δίνεται έμφαση στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των άμεσα εμπλεκόμενων, εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων για να υποστηρίξουν και να διευκολύνουν τις διαδικασίες της μετάβασης. Η κατανόηση της σημασίας και της λειτουργίας της μετάβασης, το κοινό όραμα, η συνεργατική αλληλεπίδραση και η διαμόρφωση θετικού και υποστηρικτικού ψυχολογικού κλίματος είναι μεταξύ των στοιχείων που η κοινωνικοπαιδαγωγική αποστολή του σχολείου θέτει ως βάση για την υποστήριξη της ομαλής μετάβασης στο πλαίσιο της λειτουργίας του ως οργανισμού που μαθαίνει και εξελίσσεται (Πεντέρη κ.συν., 2022).

Το σχολείο ως οργανισμός έχει θεσμοθετημένες πρακτικές μετάβασης, οι οποίες αποτυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών. Το θεσμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου έχει δεχθεί κριτική διεθνώς τα τελευταία χρόνια (Dunlop, 2013· Perry et al., 2012) με το σκεπτικό ότι τα προγράμματα σπουδών, η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος και η εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη διαφέρουν σημαντικά από τη μια βαθμίδα στην άλλη (Πετρογιάννης, 2012). Τα παιδιά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο καλούνται να προσεγγίσουν τη γνώση με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, αφού αυτή είναι περισσότερο δομημένη, κατακερματισμένη σε γνωστικά αντικείμενα και δεν στηρίζεται στις παιγνιώδεις και διερευνητικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο (Πετρογιάννης, 2012· Goble et al., 2016). Στην Ελλάδα τα Προγράμματα Σπουδών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο είναι δομημένα με διαφορετικό τρόπο, καθώς όπως φαίνεται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (Υπουργική Απόφαση 14646/Δ1/10-02-2023/ΦΕΚ 687/τ.Β') που προσεγγίζει τη μάθηση και την ανάπτυξη υπό το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής, η οργάνωση της μάθησης δεν ακολουθεί τη φιλοσοφία που αποτυπώνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΔΕΠΠΣ – Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/28-2-2003) αλλά και στα νέα προγράμματα Σπουδών των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων για το Δημοτικό Σχολείο.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση των ζητημάτων μετάβασης, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου υπάρχει για πρώτη φορά σαφής και αναλυτική περιγραφή των ζητημάτων της μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο υποστηρίζοντας την οπτική της οικολογικής ετοιμότητας (Υπουργική Απόφαση 14646/Δ1/10-02-2023/ΦΕΚ 687/τ.Β', σελ.6416). Περιγράφεται με σαφήνεια η διαχείριση των μεταβάσεων, η σημασία της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και η υποστήριξη των οικογενειών και των παιδιών μέσα από

προγράμματα που δημιουργούν ευκαιρίες για εποικοδομητική αλληλεπίδραση, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Μάλιστα, η διαχείριση των μεταβάσεων εντάσσεται στους στόχους και τα κλειδιά επιτυχίας του νηπιαγωγείου. Υποστηρίζεται η σημασία ενός πλάνου μετάβασης με σαφή ανάδειξη των στόχων, όπου δίνεται έμφαση στη συνεργασία των νηπιαγωγών με τους/τις εκπαιδευτικούς της επόμενης σχολικής βαθμίδας, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία «συνέχειας» μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών των δύο βαθμίδων, και την ενίσχυση του ρόλου των γονέων στη διαδικασία αυτή και την ενδυνάμωσή τους (Πεντέρη κ.συν., 2022).

Στο δημοτικό σχολείο έως και πρόσφατα απουσίαζε η σαφής αναφορά σε μεταβατικές περιόδους στα Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων. Εξαιρέση αποτελεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της γλώσσας (Υπουργική Απόφαση με αρ. 13559/Δ1/09-02-2023/ΦΕΚ 684/τ.Β') στο οποίο προστέθηκε μια μικρή αναφορά σχετικά με την μεταβατική περίοδο από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Σύμφωνα με αυτή, προτείνεται χρονικό διάστημα έως τριών (3) εβδομάδων για μεταβατικές δραστηριότητες είτε γλωσσικές, είτε γνωριμίας με τους χώρους του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, δεν αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας ούτε με το νηπιαγωγείο ούτε και με τους γονείς.

Οι σχέσεις των νηπιαγωγών με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συνεργασία μεταξύ τους αποτελούν έναν από τους βασικούς παράγοντες στους οποίους βασίζεται η επιτυχής μετάβαση των μαθητών/τριών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Ecclestone, 2009· Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Οι δραστηριότητες στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής μπορεί να αφορούν επισκέψεις των μαθητών του νηπιαγωγείου στην Α' τάξη, ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές, ανάληψη κοινών σχεδίων εργασίας και προγραμμάτων κτλ. (Βρινιώτη, 2010· Dockett & Perry, 2007· Πεντέρη κ.συν., 2022).

Οι γονείς έχουν επισημανθεί στη διεθνή εργογραφία ως ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή μετάβαση των μαθητών (Birch & Ladd, 1997· Dockett & Perry, 2008, 2014· Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι και οι ίδιοι οι γονείς βιώνουν διαδικασία μετάβασης όπως και οι μαθητές/τριες καθώς και για αυτούς η αλλαγή της βαθμίδας του παιδιού σηματοδοτεί αλλαγές στον γονικό ρόλο ως προς τις υποχρεώσεις υποστήριξης της εκπαίδευσης και μάθησης του παιδιού και επαφής με το νέο σχολικό περιβάλλον. Το γονικό άγχος (Correia & Marques-Pinto 2016), οι προσδοκίες των γονέων, οι φόβοι και οι επιθυμίες τους (Griebel & Niesel, 2000· Wildenger & McIntyre, 2011) έχει βρεθεί ότι αποτελούν στοιχεία που επηρεάζουν τη μετάβαση του μαθητή αλλά και την προσαρμογή των ίδιων των γονιών. Ως πρακτική στα πλαίσια μιας επιτυχημένης μετάβασης έχει μελετηθεί η γονική εμπλοκή και η γενικότερη ανάπτυξη συνδέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ahtola et al., 2011· Dockett & Perry, 2009· Galindo & Sheldon, 2012).

Αναγκαιότητα, σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη το οικολογικό μοντέλο μετάβασης και τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί βασιζόμενες σε αυτό φαίνεται πώς η μετάβαση δεν αποτελεί ατομική υπόθεση του μαθητή, αλλά θα πρέπει να συνυπολογιστεί το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο αυτή συντελείται εξετάζοντας τους παράγοντες που υπάρχουν στο περιβάλλον του (Πεντέρη κ.συν., 2022).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας φαίνεται πώς υπάρχουν ορισμένες έρευνες στον ελληνικό χώρο την τελευταία δεκαετία που πραγματοποίησαν προσπάθειες για τη μελέτη παραγόντων που σχετίζονται με τη μετάβαση ή του φαινομένου της μετάβασης, ωστόσο υπογραμμίζεται η ανάγκη για εκτενέστερη και πιο στοχευμένη εξέταση του υπό διερεύνηση ζητήματος. Για παράδειγμα, η Apostolou και οι συνεργάτες της (2021) μελέτησαν τις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων σε σχέση με την αναγκαιότητα συνεργασίας στο πλαίσιο του γραμματισμού, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή μετάβαση από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί ήταν περισσότερο θετικές/οί ως προς τη σημασία και τη δυνατότητα αυτής της συνεργασίας, συγκριτικά με τους/τις δασκάλους/ες αλλά παρά το γεγονός ότι φαίνονταν να έχουν περισσότερη ευελιξία ως προς την προσαρμογή του προγράμματος του νηπιαγωγείου προς αυτήν την κατεύθυνση, αντιλαμβάνονταν τη συνεργασία περισσότερο στα πλαίσια της επίσκεψης στο δημοτικό και κάποιων σχετικών δράσεων προς το τέλος της χρονιάς. Οι Samara και Ioannidi (2019) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-γονέα για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αναδεικνύοντας ότι ενώ και οι δύο πλευρές αναγνωρίζουν τη μετάβαση ως σημαντική και προσπαθούν να ενισχύουν τα παιδιά, δεν προκύπτει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ούτε και αμοιβαία κατανόηση του σημαντικού ρόλου που μπορεί να έχουν στην υποστήριξη των σχετικών διεργασιών. Οι Besi και Sakellariou (2019) χρησιμοποιώντας ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων μελέτησαν τις απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με τον ρόλο των γονέων στη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως τον πλέον σημαντικό γονικό παράγοντα την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, ενώ ως προς τις πρακτικές δίνουν έμφαση στην ενημέρωση των γονέων και τις από κοινού συναντήσεις στην αρχή κυρίως της σχολικής χρονιάς. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι από τις μέχρι τώρα έρευνες, υπάρχει ένα κενό ως προς την εις βάθος διερεύνηση των θέσεων όλων των μερών για τη διαδικασία της μετάβασης, ενώ οι προσεγγίσεις που ακολουθούνται αναδεικνύουν έναν στατικό χαρακτήρα και όχι συνεργατικό σε σχέση με τη διαχείριση της μετάβασης και τη φύση της έννοιας.

Προκύπτει η ανάγκη για την πληρέστερη εξέταση του φαινομένου, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων που εμπλέκονται (δάσκαλοι-νηπιαγωγοί) και των γονέων των νηπίων.

Σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων των νηπιαγωγών και των δασκάλων σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, των πρακτικών που χρησιμοποιούν και των παραγόντων που πιστεύουν ότι συμβάλλουν στην ομαλότερη μετάβαση και ένταξη των μαθητών/τριών στη νέα εκπαιδευτική βαθμίδα. Η ταυτόχρονη διερεύνηση και σύγκριση των αντιλήψεων των τριών μερών που εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης των νηπίων, γονέων, νηπιαγωγών και δασκάλων θα οδηγήσει στη διαπίστωση πιθανών συγκλίσεων ή αποκλίσεων. Στη βάση αυτή διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις δασκάλων, νηπιαγωγών και γονέων όσον αφορά τη μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;
2. Ποιες είναι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι για την ομαλή μετάβαση των μαθητών;

3. Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι τον ρόλο των εμπλεκόμενων μερών στη μετάβαση;

Μεθοδολογία έρευνας

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 5 νηπιαγωγοί, όλοι γυναικείου φύλου, το οποίο αντιπροσωπεύει το 98,8% των νηπιαγωγών (ΕΛΣΤΑΤ, 2019) και 5 δασκάλες, επίσης γυναικείου φύλου, το οποίο αντιπροσωπεύει το 74,4% των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικά σχολεία). Και οι 10 εκπαιδευτικοί εργάζονταν κατά το σχολικό έτος 2022-23 σε σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας. Οι 4 από τις 5 νηπιαγωγούς και οι 3 από τις 5 δασκάλες εργάζονταν σε συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία με τα δημοτικά σχολεία. Όλες είχαν αρκετά χρόνια εμπειρίας, με εύρος από 15 έως 30 έτη. Οι 4 δασκάλες και οι 4 νηπιαγωγοί εργάζονταν σε σχολικές μονάδες που βρίσκονταν σε αστική περιοχή, η μία δασκάλα και η μια νηπιαγωγός σε αγροτική περιοχή της Π.Ε. Καβάλας. Κριτήριο επιλογής των δασκάλων για συμμετοχή στην έρευνα ήταν η ανάληψη πρώτης τάξης το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας ή / και το προηγούμενο σχολικό έτος, προκειμένου να υπάρχει αυξημένη εμπειρία σε ζητήματα μετάβασης των μαθητών. Οι δασκάλες εργάζονταν σε σχολεία στα οποία μεταβαίνουν παιδιά από τα νηπιαγωγεία που επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Επιπλέον συμμετείχαν 10 γονείς νηπίων, 5 γυναίκες και 5 άνδρες, που φοιτούσαν στα νηπιαγωγεία των συμμετεχόντων νηπιαγωγών μετά από κλήρωση.

Μέθοδος συλλογής ερευνητικού υλικού

Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, λόγω της ευελιξίας που προσφέρει στον ερευνητή να απευθύνει συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και να μπορεί να κατευθύνει τη συνέντευξη προκειμένου να διερευνήσει μία πτυχή της έννοιας που θεώρησε εκείνη τη στιγμή ότι δεν έλαβε επαρκείς ερευνητικές πληροφορίες, να παραλείψει μια ερώτηση στην περίπτωση που αντιληφθεί ότι έχει λάβει από τις απαντήσεις επαρκείς ερευνητικές πληροφορίες για την υπό μελέτη έννοια ή να κατευθύνει τη συζήτηση προκειμένου να εμβαθύνει σε ένα θέμα αν διαπιστώσει ότι ο συνεντευξιαζόμενος είναι κατάλληλος προς αυτό (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αναπτύχθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης με ερωτήματα που αφορούσαν τους άξονες της έρευνας: i. αντιλήψεις για την έννοια και τη σημασία της μετάβασης, ii. πρακτικές για την υποστήριξη της ομαλής προσαρμογής iii. αντιλήψεις για τους ρόλους των τριών πλαισίων στη μετάβαση και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (του νηπιαγωγείου, του δημοτικού, της οικογένειας). Τα ερωτήματα ήταν παρόμοια για όλους τους συμμετέχοντες, αλλάζοντας τη διατύπωση ώστε να ανταποκρίνεται στην ταυτότητα του καθενός.

Ερευνητική διαδικασία

Η ενημέρωση των συμμετεχόντων και η διαδικασία οργάνωσης των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά, εφόσον στάλθηκαν σε έναν αριθμό σχολείων (νηπιαγωγείων και δημοτικών) επιστολές που εξηγούσαν τους στόχους, της διαδικασίας και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Οι προϊστάμενοι/-ες/διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί

συναίνεσαν αρχικά, ώστε να πραγματοποιηθούν στη συνέχεια οι συνεντεύξεις με επίσκεψη του ερευνητή (πρώτου συγγραφέα) σε ώρα που δήλωσαν ως επιθυμητή οι εκπαιδευτικοί, εντός του εργασιακού τους ωραρίου. Όσοι από τους γονείς των μαθητών που κλήθηκαν, ενδιαφέρθηκαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της συνέντευξης, παρουσιάστηκαν στη σχολική μονάδα σε ώρα που να τους εξυπηρετεί, είτε κατά την παράδοση των παιδιών τους στο σχολείο, είτε λίγο πριν την παραλαβή τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από το τρίτο δεκαήμερο του Μαΐου, έως το τρίτο δεκαήμερο του Ιουνίου 2023. Τηρήθηκε η διαδικασία ενημέρωσης σχετικά με τη θεματική της έρευνας, τη διαβεβαίωση σχετικά την ανωνυμία των δεδομένων των συμμετεχόντων και την αποκλειστική χρήση τους για το σκοπό της έρευνας για τη διασφάλιση της αρχής της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ανάλυση δεδομένων

Ακολουθήθηκε θεματική, κατά βάση, ανάλυση του υλικού η οποία στοχεύει στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων σε ποιοτικά δεδομένα, ώστε να αναδειχθούν συλλογικοί τρόποι νοηματοδότησης νοημάτων και αντίληψης εμπειριών (Τσιώλης, 2018). Η συγκεκριμένη μεθοδολογία προϋποθέτει ο ερευνητής να αναπτύξει μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα η οποία του επιτρέπει όχι να ανακαλύπτει αλλά να δημιουργεί θέματα (Τσιώλης, 2016). Μετά τη διαδικασία της μετεγγραφής του ηχογραφημένου υλικού αξιοποιήθηκαν οι άξονες που ορίζονται από τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και οι θεωρητικές ιδέες και κατηγορίες που έχουν προκύψει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Braun & Clarke, 2012). Οι αρχικές θεματικές κατηγορίες βασίστηκαν στους τρεις άξονες της έρευνας που αφορούσαν την οπτική των συμμετεχόντων σχετικά με τη μετάβαση, τις πρακτικές που εφαρμόζουν και τις αντιλήψεις για τον ρόλο του κάθε πλαισίου στην υποστήριξη των παιδιών κατά τη μετάβασή τους. Στη βάση αυτών των κατηγοριών διαμορφώθηκε ένα σύστημα κατηγοριοποίησης το οποίο εμπλουτίστηκε με νέες κατηγορίες που προέκυψαν από τη μελέτη του ίδιου του υλικού αλλά και αναθεωρήθηκε καθώς δημιουργούνταν καλύτερη κατανόηση και εμβάθυνση ως προς τα νοήματα (Τσιώλης, 2018). Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη μετάβαση κατηγοριοποιήθηκαν περαιτέρω ως προς τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν τη μετάβαση και τις δυσκολίες που υπάρχουν στην υποστήριξη των παιδιών. Λόγω του μικρού δείγματος, δεν επιλέχθηκε η χρήση κάποιου εξειδικευμένου λογισμικού υποβοήθησης της ποιοτικής ανάλυσης.

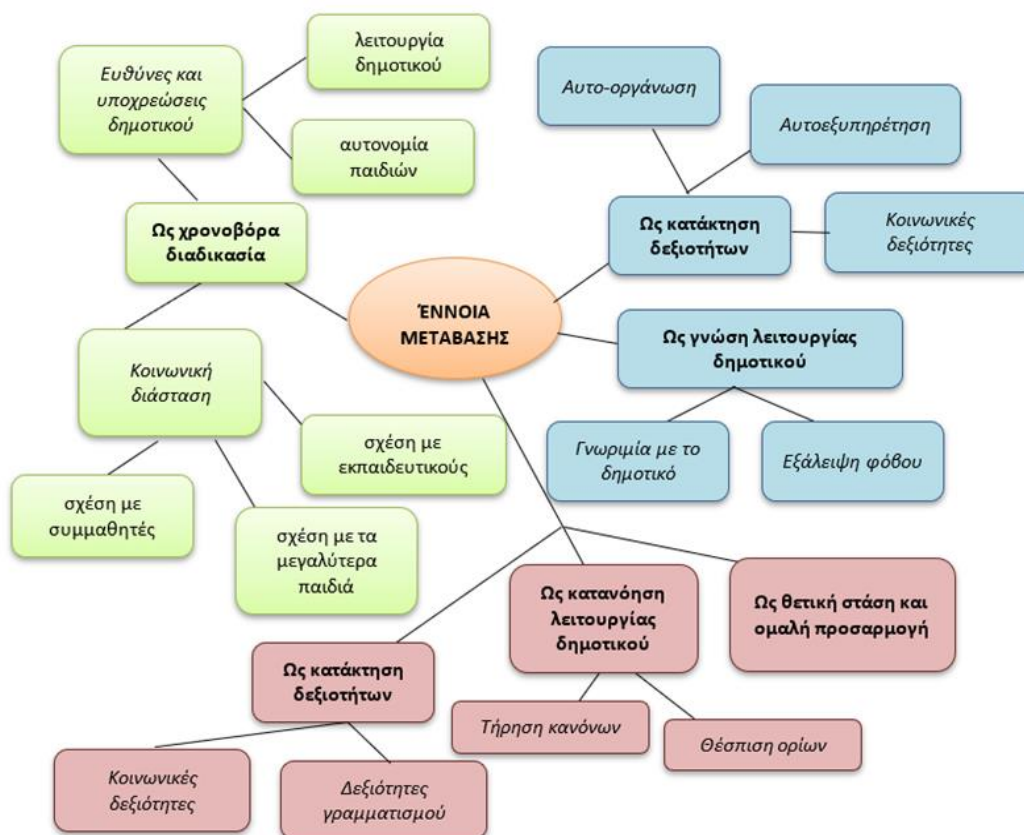
Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τον ερευνητικό άξονα και την επιμέρους ενότητα και στη συνέχεια ως προς τα θέματα που αναδείχθηκαν από το υλικό, περιγράφοντας για κάθε ομάδα συμμετεχόντων με βάση τον ρόλο (γονείς, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) τις επιμέρους κατηγορίες που προέκυψαν.

Αντιλήψεις σχετικά με την ομαλή μετάβαση

Η έννοια της μετάβασης

Οι τρεις διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων, γονείς, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, αναφέρθηκαν σε διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας της μετάβασης και ανέδειξαν ζητήματα που αφορούν κομβικά για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών. Στο Σχήμα 1, αποτυπώνονται οι βασικές θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται περισσότερο αναλυτικά οι απόψεις των συμμετεχόντων με ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απομαγνητοφωνήσεις.



Σχ. 1. Η έννοια και η διαδικασία της μετάβασης με βάση τις αναφορές των γονέων, των νηπιαγωγών και των δασκάλων

Γονείς

Σε ότι αφορά την έννοια της μετάβασης, οι γονείς φαίνεται να αντιλαμβάνονται την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ολιστικά, κυρίως ως μια διαδικασία που ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται στο δημοτικό. Εστιάζουν ιδιαίτερα στην προετοιμασία για μια πιο συστηματική προσέγγιση της μάθησης, η οποία συνδέεται με περισσότερες ευθύνες και υποχρεώσεις από τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο. Θεωρούν ότι για να επιτευχθεί ομαλά η μετάβαση θα πρέπει να πραγματοποιηθεί προσαρμογή στον τρόπο λειτουργίας του δημοτικού σχολείου και να

γίνουν περισσότερο αυτόνομα. Τονίζεται επιπλέον η κοινωνική διάσταση της ομαλής μετάβασης, η κοινωνικοποίηση με τους συμμαθητές και η αποδοχή από τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ομαλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

«Ότι θα είναι σε ένα μεγαλύτερο σχολείο με περισσότερες ευθύνες, θα πρέπει να είναι πιο αυτόνομο...» (Γ1)

«Ουσιαστικά το ομαλά θα είναι να μπορέσει να προσαρμοστεί και να μπει στη διαδικασία του κάθουμι και διαβάζω και πλέον δεν είναι όλα παιχνίδια και θα πρέπει να καταλάβει ότι θα πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα, ότι έχει υποχρεώσεις με το σχολείο, γιατί μέχρι τώρα δεν είχε». (Γ5)

«...η προσαρμογή, με το διάβασμα εννοώ και ότι πρέπει να έχουν εργασίες και όλα αυτά...[...] ένας δεσμός να δημιουργηθεί... με τη δασκάλα... και με όλα τα παιδιά...». (Γ6)

«...επειδή υπάρχει αλλαγή στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου που έχει συνηθίσει το παιδί, ότι θα πρέπει με κάποιο τρόπο να αλλάξει στο μυαλό του το ότι έχει για το σχολείο σαν νηπιαγωγείο, με αυτό που είναι το πρόγραμμα του δημοτικού. Και να του έρθει σαν φυσιολογική ροή...» (Γ8)

«Θεωρώ πολύ σημαντικό τα παιδιά να δεχτούν και να αγκαλιάσουν τα πρωτάκια στην αυλή έξω». (Γ4)

Νηπιαγωγοί

Οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται την έννοια της ομαλής μετάβασης ως την **κατάκτηση ορισμένων δεξιοτήτων** που αφορούν την *αυτό-οργάνωση και αυτοεξυπηρέτηση* από τα παιδιά που αντιστοιχούν στην ηλικία τους. Οι **κοινωνικές δεξιότητες** θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να θεωρείται έτοιμος ένας μαθητής για να φοιτήσει στην πρώτη δημοτικού.

«Να είναι πιο εξωστρεφές, να μιλήσει, να μην ντρέπεται, να πλησιάσει άλλα παιδάκια παρόλο που δεν θα τα ξέρει. Καλά αυτό βέβαια είναι δύσκολο λίγο, για την αρχή τουλάχιστον, αλλά να μπορεί να λειτουργήσει σε μία ομάδα.. Κοινωνικοποίηση πιο πολύ νομίζω.» (Ν5)

Δίνουν έμφαση στη **γνώση σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του δημοτικού σχολείου**, τη *γνωριμία που θα πρέπει να έχει προηγηθεί με το δημοτικό σχολείο* πριν φοιτήσει σε αυτό το παιδί και την *εξάλειψη του φόβου/άγχους για το άγνωστο*.

«...να ξέρει κάθε μέρα τι έχει στην τσάντα του, ποια είναι η τσάντα του, τα ρούχα του, τα μπουφάν του.» (Ν5) «..για να πούμε ότι ένα παιδί θα είναι ομαλά, θα πρέπει να έχει γνωρίσει το νέο περιβάλλον και να το έχει αποδεχτεί...» (Ν2) «Να είναι κάπως προετοιμασμένο το παιδί για το τι το περιμένει από τον Σεπτέμβριο. Να έχει μία εικόνα του τι εστί δημοτικό». (Ν5) «να είναι έτοιμα και ψυχικά και σωματικά και νοητικά να έρθουν στο δημοτικό, στο χώρο του Δημοτικού, χωρίς να τα φοβίζει κάτι, χωρίς να έχουν ανασφάλειες.» (Ν3) «Να είναι κάπως προετοιμασμένο το παιδί για το τι το περιμένει από τον Σεπτέμβριο. Να έχει μία εικόνα του τι εστί δημοτικό.» (Ν5)

Δάσκαλοι

Οι δάσκαλοι, όπως και οι νηπιαγωγοί, αντιλαμβάνονται την έννοια της ομαλής μετάβασης **ως την κατανόηση από τους μαθητές του νέου τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το δημοτικό σχολείο** σε σχέση με το νηπιαγωγείο, η οποία περιλαμβάνει την *τήρηση κανόνων* και τη *θέσπιση ορίων* και η οποία θα πρέπει να έχει επιτευχθεί μέσα από δράσεις γνωριμίας με την πρώτη τάξη και τον χώρο του σχολείου κατά την περίοδο φοίτησης στο νηπιαγωγείο.

«Από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αλλάζει και η σύστασή της τάξης και ο τρόπος που κινούνται μέσα στον χώρο. Αλλάζει σιγά-σιγά ο τρόπος σκέψης. Ότι πλέον γινόμαστε πιο υπεύθυνοι. Δεν είναι μόνο παιχνίδι, δεν είναι μόνο διασκέδαση, χαλάρωση, όπως είναι στο νηπιαγωγείο [...] Φυσικά αν ένα παιδί δεν έχει καμία επαφή με το δημοτικό και ξαφνικά έρθει και μπει από το νηπιαγωγείο μέσα σε μία τάξη... νομίζω ότι θα είναι ένα σοκ για το παιδί.» (Δ4)

«...να έχει μπει στη διαδικασία να μπει στη σχολική τάξη Δημοτικού και να ακολουθήσει το πρόγραμμα του Δημοτικού, έτσι ώστε να συντονιστεί περισσότερο με αυτές τις δράσεις, που έχουν ένα χαρακτήρα λίγο πιο αυστηρό και λίγο πιο οργανωτικό και ακολουθώντας κανόνες» (Δ3)

«Νομίζω ότι είναι μία προσπάθεια προσαρμογής και προετοιμασίας του νηπίου για να έρθει στο δημοτικό και να είναι κάπως προετοιμασμένο να ξέρει τον χώρο ίσως..» (Δ5)

Στην αντίληψη σχετικά με την έννοια εμπεριέχεται η **θετική στάση που θα πρέπει να έχουν οι μαθητές προς το σχολείο** και η επίτευξη της **ομαλής προσαρμογής στον νέο τρόπο λειτουργίας**.

«...ότι μεταβαίνω σε κάτι πιο μεγάλο από αυτό που ήμουν μέχρι τώρα, αλλά όσο το δυνατό πιο ομαλά» (Δ1)

Θεωρούν ότι **απαραίτητες δεξιότητες** για την επίτευξή της ομαλής μετάβασης είναι κυρίως οι *κοινωνικές δεξιότητες* (κοινωνικοποίηση, γνωριμίες, συνεργασία) και λιγότερο η *κατάκτηση δεξιοτήτων γραφής*, τουλάχιστον σε ένα προγραμματικό επίπεδο.

«...πάρα πολλά παιδιά έρχονται προετοιμασμένα για την πρώτη τάξη και στο γνωστικό αντικείμενο, κυρίως όμως είναι... θεωρώ... αυτό, το κοινωνικό κομμάτι δηλαδή, οι κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να έχει ένα παιδί». (Δ1)

«θα πρέπει να σέβομαι τον συνομιλητή μου, να περιμένω ... να περιμένω να ακούσω αυτό που θα πει και στη συνέχεια να πω και εγώ την άποψή μου [...] Δεύτερον η συνεργασία με το διπλανό τους αλλά και σε μία ομάδα. Δηλαδή να μην λειτουργούν ατομικά». (Δ4)

Οι διευκολυντικοί παράγοντες και οι δυσκολίες της μετάβασης

Στα επόμενα δύο σχήματα (βλ. Σχήμα 2 και 3) παρουσιάζονται οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που αφορούν τους διευκολυντικούς παράγοντες και τις δυσκολίες της μετάβασης, αντίστοιχα, με βάση τις αντιλήψεις των γονέων, των νηπιαγωγών και των δασκάλων.

Γονείς

Οι γονείς θεωρούν πρωτίστως **τον/την εκπαιδευτικό ως τον σημαντικότερο παράγοντα** που μπορεί να επηρεάσει την μετάβαση των μαθητών, και αναφέρονται

τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς του δημοτικού όσο και τις/τους νηπιαγωγούς. Επιπλέον, αναφέρονται στη σημασία της **γνωριμίας με τους χώρους του δημοτικού** και τους/τις **εκπαιδευτικούς στο δημοτικό**, της **ύπαρξης ενός οικείου προσώπου στο σχολείο** (φίλοι από το νηπιαγωγείο, αδέρφια, κτλ), της **υποστήριξης από τους ίδιους τους γονείς**, του **κλίματος της τάξης** και λιγότερο στην **ιδιοσυγκρασία του μαθητή**. Ακόμη, επισημαίνονται οι **κατάλληλοι χώροι**, η **διαχείριση των καταστάσεων**, και η **συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους** αλλά και **με τους ίδιους τους γονείς**, ως βασικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη μετάβαση.

«Σίγουρα είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μπορεί ένα παιδί να μην έχει καλή επαφή με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό που θα 'ρθει ή το ανάποδο, το παιδί να μην είναι προσαρμόσιμο» (Γ5)

«Σίγουρα το βασικό είναι ο ρόλος του δασκάλου ή της δασκάλας [...]...αν υπάρχει κάποιο άλλο πρόσωπο στο σχολείο... ένα αδερφάκι κυρίως το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει σαν στήριγμα ψυχολογικό για όλη αυτή την περίοδο μέχρι να προσαρμοστεί το παιδί» (Γ1)

«...Και σίγουρα παίζει ρόλο και ο χώρος του σχολείου... (Γ1)

«...και μετά είναι θέμα ανθρώπων, η διαχείριση των καταστάσεων από τους ανθρώπους...» (Γ5).



Σχ. 2. Διευκολυντικοί παράγοντες με βάση τις αναφορές των γονέων, των νηπιαγωγών και των δασκάλων

Ως δυσκολίες αναφέρουν πρωτίστως τις **μαθησιακές υποχρεώσεις** που προκύπτουν με τη φοίτηση στην α' τάξη και τη βοήθεια που πρέπει να προσφέρουν, τη **δυσκολία** που θεωρούν ότι θα έχει το παιδί τους σε θέματα **αυτοοργάνωσης και αυτοπειθαρχίας**, το **άγχος που έχουν οι ίδιοι** αλλά και το **άγχος του παιδιού τους**, όπως και την **δυσκολία προσαρμογής** σε ένα χώρο που θα υπάρχουν καινούριοι μαθητές.

«Αγχώνομαι πώς θα πάμε και με τα μαθήματα.» (Γ3)

«όταν θα έρχεται στο σπίτι, κάποιες μέρες θα πρέπει να κάνει κάτι...το ότι θα πρέπει κάποια ώρα να καθίσουν να ασχοληθούν με κάτι συγκεκριμένο και όχι κάτι που θα τους αρέσει απαραίτητα.» (Γ2)

«...Το μόνο που μου είχε πει αυτό ότι λίγο φοβάται λίγο, ότι είναι το μεγάλο σχολείο, είναι πολλά τα παιδιά...» (Γ1)

«Η γνωριμία ίσως και με νέα παιδιά, γιατί, εντάξει, μπορεί να μην προέρχονται και όλα από το ίδιο νηπιαγωγείο.» (Γ10)

Νηπιαγωγοί

Σύμφωνα με τις/τους νηπιαγωγούς, κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή προσαρμογή των μαθητών **είναι οι εκπαιδευτικοί, με τη σωστή στήριξη και ενθάρρυνση που παρέχουν στα παιδιά, η συνεργασία νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου για την υλοποίηση δραστηριοτήτων** που να στοχεύουν στην ομαλή μετάβαση, **η στάση των γονέων, η συνεργασία σχολείου – γονέων** αλλά και η **μη ελλιπή φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο.**

«Σίγουρα πρέπει να λειτουργήσουν η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, των δασκάλων και νηπιαγωγών.. Κοινές δράσεις στις σχολικές μονάδες.. Νομίζω ότι σπουδαίο ρόλο παίζει και η αντιμετώπιση των γονιών σε αυτή την μετάβαση.» (N2) «Να έχουν τα παιδιά μία επαφή με μεγαλύτερα παιδιά, έστω και με το δημοτικό στο οποίο είναι να πάνε» (N5)

«Γιατί πολλές φορές είναι τα άγχη των γονέων που τα μεταδίδουν «αχ και πως θα πάει, αχ μη χαθεί.. μη κάνει..» (N5)

«...έχουμε θέματα που εμείς τα βλέπουμε στα παιδιά του νηπιαγωγείου, οι γονείς δεν είναι έτοιμοι να το αποδεχτούν, εννοώ μαθησιακά θέματα. Με αποτέλεσμα αυτό να σέρνεται από μας και να έρχεται σε εσάς» (N3)

«Σχολείο, οικογένεια, κρίσιμοι πόλοι. Το πώς θα αλληλεπιδράσουν» (N4)

«Βλέπω ότι παιδιά που είχαν ελλιπή φοίτηση στο νηπιαγωγείο, στην πρώτη δημοτικού έχουμε θέμα» (N3)

Οι δυσκολίες που συναντούν αφορούν τη **διαχείριση του άγχους των γονέων** σχετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις των νηπίων και τη **δυσκολία συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου.**

«Δυσκολία, αν μπορείς να το πεις δυσκολία, είναι το τι περιμένουν οι γονείς, αυτοί πρέπει να χαλιναγωγηθούν, γιατί αυτοί πολλές φορές τα

αγχώνουν και οι επιταγές τους είναι πολύ-πολύ περισσότερες από αυτά που μπορούν να δώσουν τα παιδιά. Ζητούν πολλά. Οι απαιτήσεις των γονέων θα σου έλεγα εγώ» (N4)

«Δεν είναι όλοι [οι δάσκαλοι] δεκτικοί να δεχτούν, ας πούμε, να επεξεργαστούμε ένα θέμα όπως το κάνουμε εμείς» (N3)

Δάσκαλοι

Η άποψη που εκφράζεται είναι πως οι μαθητές έρχονται περισσότερο έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του δημοτικού, καθώς πλέον η **δίχρονη εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική**, αντί ενός έτους που ήταν πριν το 2018, γεγονός που συμβάλλει στην εξοικείωσή τους με τη σχολική ρουτίνα.

«...η εμπειρία μου λέει ότι το νηπιαγωγείο από το οποίο έρχονται τα παιδιά μας, τα πρωτάκια μας, πραγματικά γίνεται προετοιμασία και έρχονται πολύ καλά προετοιμασμένα.» (Δ5)

Η **στάση του/της εκπαιδευτικού** όπως και η **στάση του γονέα προς το σχολείο**, αποτελούν ανθρώπινους παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση των μαθητών, όπως αναφέρουν οι συμμετέχουσες. Επιπλέον, η **γνωριμία με τους μαθητές και τους/τις εκπαιδευτικούς** του δημοτικού σχολείου και **με τους χώρους του** κατά την **υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης** και η **παρουσία ενός οικείου προσώπου**, που επιτυγχάνεται με δράσεις όπως η «υιοθέτηση μαθητή» από τα μεγαλύτερα παιδιά, συντελούν στην επιτυχημένη προσαρμογή τους.

«Βασικά θεωρώ ότι είναι η μετάβαση πιο πολύ και από την οικογένεια, το πώς το στηρίζει η οικογένεια το παιδί της αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, τις νηπιαγωγούς και πώς θα δεχτείς και εσύ, η δασκάλα της πρώτης τάξης ας πούμε..» (Δ1)

«θεωρώ ότι είναι καλό που έρχονται τα παιδιά από το νηπιαγωγείο στο σχολείο να γνωρίσουν τον χώρο» (Δ2)

«Αλλά αυτό πρέπει να γίνει πάντα τον πρώτο καιρό και ειδικά στα παιδιά που τα βλέπουμε ότι έρχονται κλαίγοντας, γιατί φοβούνται το σχολείο. [...] τα παιδιά που το αντιμετωπίζουν, έτσι, κλαίγοντας, είναι γιατί δεν έχουν τη σωστή ενημέρωση, τη σωστή καθοδήγηση από το νηπιαγωγείο ...» (Δ4)

«Δηλαδή τα μεγαλύτερα είχαν τα μικρότερα, είχαν αναλάβει από ένα μικρό και αυτό βοηθούσε, στην αρχή τουλάχιστον το πρώτο μήνα, μέχρι να συνηθίσουν τον χώρο και της αυλής και του σχολείου.» (Δ4)

Οι δυσκολίες που αναφέρουν σχετίζονται με το **άγχος αποχωρισμού** που βιώνουν οι μαθητές, την προσπάθεια για εκμάθηση κανόνων κατά την περίοδο έναρξης του σχολικού έτους, τις **δυσκολίες ατομικής οργάνωσης και ικανότητας συγκέντρωσης για ορισμένο χρονικό διάστημα** απαραίτητο για την πρόσληψη της νέας γνώσης και η **ασυνέχεια της φοίτησης στο νηπιαγωγείο**, κυρίως για τις ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες.

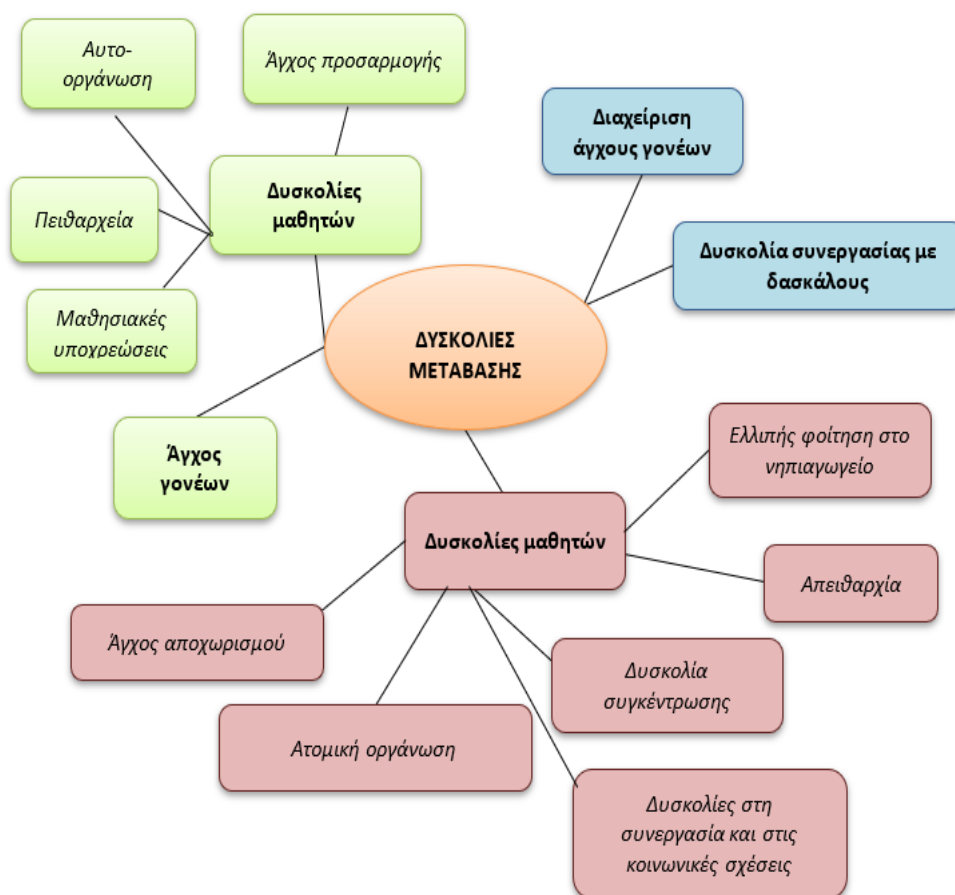
«Δυσκολία είναι να κρατήσεις αυτά τα παιδιά, ειδικά τον πρώτο καιρό, το ενδιαφέρον τους στη μάθηση» (Δ4)

«κάποια παιδάκια θα δυσκολευτούν γιατί έχουν πάντα το φόβο του αποχωρισμού.» (Δ3)

«Παιδιά που δεν έχουν πάει στο νηπιαγωγείο, είτε είναι κάποιας μειονότητας, ρομά, ή κάποια παιδάκια από το Camp [Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων] που έρχονται εκεί» (Δ3)

Μειονέκτημα σύμφωνα με τις απόψεις τους αποτελεί η πρόσφατη περίοδος εφαρμογής μέτρων λόγω της πανδημίας COVID-19, η οποία συντέλεσε στην αύξηση **φαινομένων απειθαρχίας και μη τήρησης ορίων και κανόνων, καθώς και μειωμένης κοινωνικοποίησης και ικανότητας συνεργασίας.**

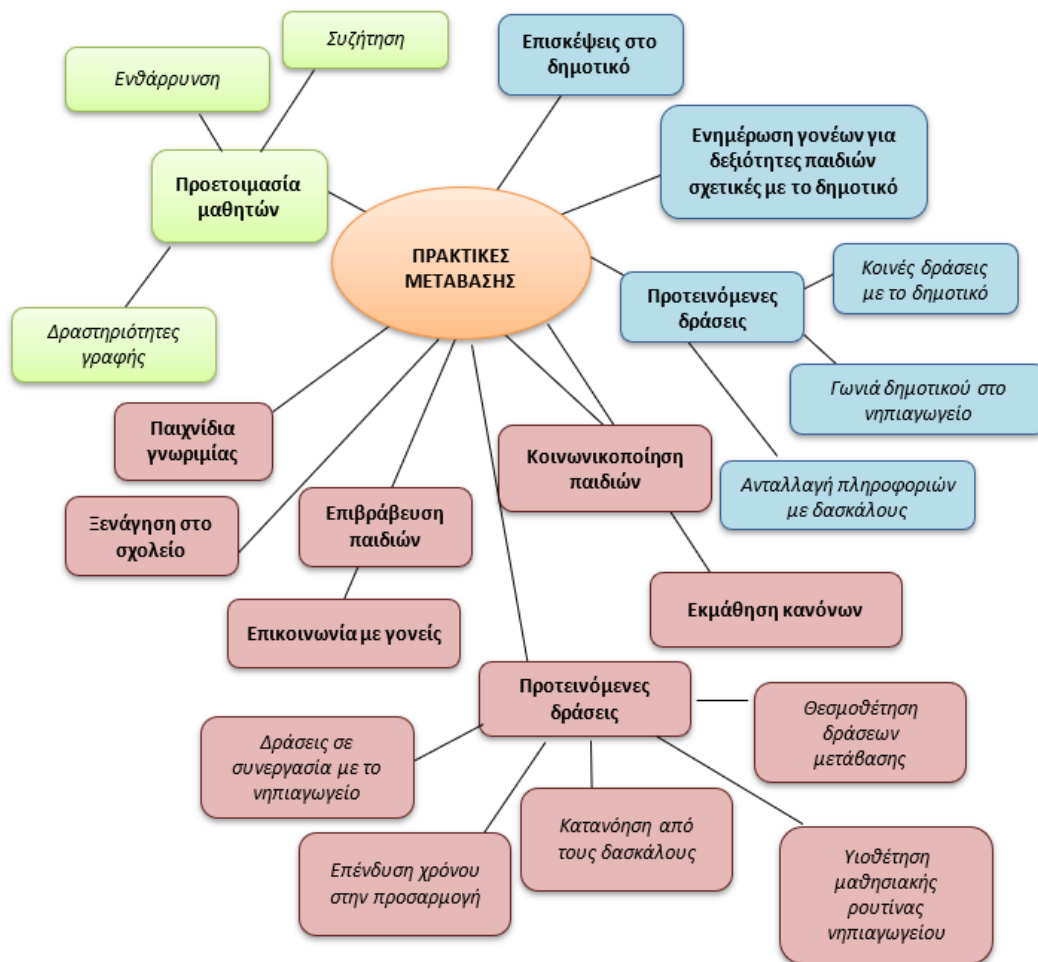
«Απλά τώρα τελευταία που μεσολάβησε ο Covid, με αυτό το στάδιο που ήμασταν κλεισμένοι μες στα σπίτια, αυτό έχει αντίκτυπο και φαίνεται στα σημερινά παιδιά, δηλαδή φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά δύσκολα συνεργάζονται, επειδή έχουν πάρα πολύ ενασχόληση με τα tablet και με τους υπολογιστές οπότε είναι δύσκολο και εμείς να τα κερδίσουμε». (Δ2)



Σχ. 3. Δυσκολίες μετάβασης με βάση τις αναφορές των γονέων, των νηπιαγωγών και των δασκάλων

Πρακτικές για την ομαλή μετάβαση στη νέα σχολική βαθμίδα

Στο ακόλουθο σχήμα (βλ. Σχήμα 4) παρουσιάζονται οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες για τις πρακτικές μετάβασης που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν ή και προτείνουν οι συμμετέχοντες.



Σχ. 4. Πρακτικές μετάβασης που αναφέρονται ή και προτείνονται από τους γονείς, νηπιαγωγούς και των δασκάλους

Γονείς

Οι γονείς στο σύνολό τους πραγματοποιούν **συζητήσεις στο σπίτι με τα παιδιά** τους προκειμένου να τα προετοιμάσουν για το νέο σχολείο, **τα ενθαρρύνουν**, ενώ υπάρχουν και αρκετοί γονείς που δήλωσαν ότι υλοποιούν **δραστηριότητες γραφής**, προκειμένου οι μαθητές να είναι περισσότερο έτοιμοι γνωστικά.

«Προσπαθώ πάντα να τον ενθαρρύνω να χαιρέται που θα πάει σε ένα μεγαλύτερο σχολείο. [...] Επίσης συνεχώς τον προτρέπω ότι «τώρα θα πρέπει να είσαι πιο αυτόνομος ακόμα περισσότερο, γιατί θα είσαι στο μεγάλο σχολείο, μεγάλα παιδιά, θα έχεις πιο πολλά πράγματα, να είσαι υπεύθυνος να κάνεις...» τον προετοιμάζω για αυτά.» (Γ1)

«Εντάξει, σιγά σιγά με κάποια βιβλία, μικρές ασκησούλες, καλοκαιρινές, τέτοια πράγματα. Στο διάβασμα δεν μπορούμε να βοηθήσουμε αλλά στο γράψιμο μικρές λέξεις, γράψε μου το όνομα σου, τα αρχικά μας... καμιά ζωγραφική, κανένα παιχνίδι.» (Γ10)

Νηπιαγωγοί

Οι νηπιαγωγοί υλοποιούν στο σύνολό τους **δράσεις εξοικείωσης με το δημοτικό**, κυρίως με τη μορφή των *επισκέψεων στο χώρο του σχολείου* προς το τέλος του σχολικού έτους. Επιπλέον, **ενημερώνουν τους γονείς** σχετικά με το *πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και σχετικά με τις δεξιότητες* που πρέπει τα νήπια να έχουν κατακτήσει με την αποφοίτηση από το νηπιαγωγείο, προκειμένου να μειώσουν το άγχος τους. «Άλλες φορές μία μεμονωμένη επίσκεψη, άλλες χρονιές ανάλογα με το ποσό διαθέσιμο χρόνο έχουμε, μπορεί να πάμε και δεύτερη φορά ή αν έχουμε χρόνο να πάμε λίγο έτσι να κινηθούμε και στους χώρους του Δημοτικού, να πάμε και στο γραφείο του διευθυντή και όλα αυτά.. Ή αν υπάρχει πάλι χρόνος, να έχουμε και μία επίσκεψη της πρώτης τάξης του δημοτικού στο νηπιαγωγείο.» (N5)

«Ναι, καταρχήν κάνουμε ενημέρωση στους γονείς. Είναι πολύ βασικό να έχουμε την ίδια γραμμή, γιατί πολλοί γονείς έχουν το άγχος αν το παιδί μου θα μάθει να γράφει, αν το παιδί μου θα μπορεί να είναι έτοιμο να πάει στο δημοτικό, αν το παιδί μου μπορεί να μετράει, να κάνει πράγματα τα οποία δεν είναι της ηλικίας του... και λοιπά...» (N1)

Στην ερώτηση του τι επιπλέον θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν ως καλή πρακτική, αναφέρουν τη **διοργάνωση κοινών δράσεων**, όπως η υλοποίηση μιας κοινής γιορτής, την ανταλλαγή γνώσης με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού ή την υλοποίηση μιας «γωνιάς δημοτικού» στο χώρο του νηπιαγωγείου.

«Ίσως θα μπορούσαμε να οργανώσουμε από κοινού μια γιορτή τέλους, λήξης, μία κοινή εκδρομή, αν το πρόγραμμα επέτρεπε βέβαια... Να και τα παιχνίδια της αυλής νομίζω δύο χρόνια που το κάνουμε, στην ώρα της γυμναστικής, λειτουργεί πάρα πολύ καλά για τα παιδιά, αποφορτίζονται και βρίσκουν τους παλιούς τους φίλους.» (N2)

«...ίσως το να μπορούσα να εντάξω για ένα μικρό διάστημα, ας πούμε, maximum μία εβδομάδα, να κάνω μία τάξη Δημοτικού μέσα στο νηπιαγωγείο.» (N5)

Δάσκαλοι

Οι πρακτικές που φαίνεται ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αφορούν κυρίως **παιχνίδια ρόλων/γνωριμίας στην αρχή του σχολικού έτους, συνεχή επιβράβευση** και προσπάθεια να νιώσουν τα παιδιά αίσθημα ασφάλειας στο σχολείο, **προσπάθειες κοινωνικοποίησης των παιδιών, η εκμάθηση των κανόνων στο νέο σχολείο** και λιγότερο κοινές δράσεις καθώς και **επικοινωνία με γονείς, η «υιοθέτηση μαθητή»** από μεγαλύτερα παιδιά στο σχολείο και **η ξενάγησή των μαθητών στο χώρο του σχολείου**.

«Θεωρώ ότι πριν ξεκινήσει το σχολείο, αυτό που κάνουν όχι μόνο εδώ πέρα και στα άλλα τα σχολεία, η επίσκεψη, μία μέρα αφιερωμένη, ένα δίωρο-τρίωρο αφιερωμένο το να 'ρθουν τα παιδιά στο δημοτικό, να δούνε τον χώρο, που είναι πολύ βασικό, να ξαναγυρουν στον χώρο -όπως και έγινε- να δούνε τις τάξεις, να μπουν στην τάξη, να δουν ότι αλλιώς είναι στημένα τα θρανία». (Δ4)

«...στην αρχή είναι τα παιχνίδια των ρόλων, τα παιχνίδια γνωριμίας, η εμπιστοσύνη στον άλλον, λέω ανοιχτά τη γνώμη μου, η επιβράβευση, ότι

είμαστε και εμείς μία δεύτερη οικογένεια, το να νιώσει το παιδί πιο πολύ σιγουριά και ασφάλεια [...] φυσικά και με τους γονείς πρέπει να είμαστε κοντά, να είμαστε συνοδοιπόροι...» (Δ1)

Στην ερώτηση του τι επιπλέον θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν ως καλή πρακτική, αναφέρουν την ανάγκη να υπάρξουν **υποχρεωτικές θεσμοθετημένες δράσεις για τη διαδικασία της μετάβασης**, την ύπαρξη περισσότερης **κατανόησης και δεκτικότητας από τους εκπαιδευτικούς**, την **επένδυση στην εξοικείωση και προσαρμογή το πρώτο διάστημα** και όχι στη μαθησιακή διαδικασία, την υιοθέτηση περισσότερων δράσεων σε **συνεργασία με το νηπιαγωγείο**, καθώς και την **προσαρμογή του μαθήματος το οποίο να περιέχει στοιχεία της μαθησιακής ρουτίνας που συντελείται στο νηπιαγωγείο**.

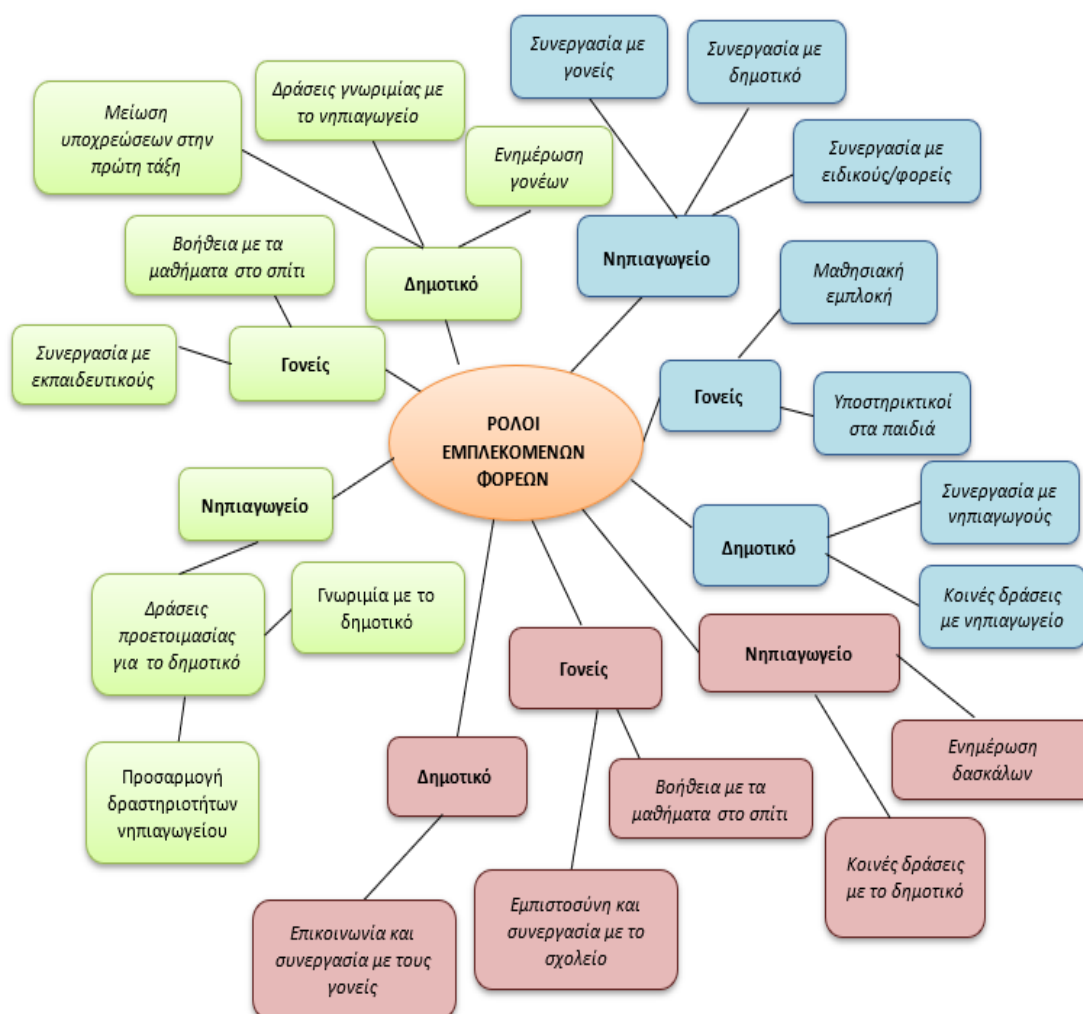
«...από την αρχή πρέπει δηλαδή να δείξουμε και κατανόηση να καταλάβουμε τον ψυχισμό των παιδιών, να είμαστε λίγο πιο δεκτικοί» (Δ1)

«Θα μπορούσε να ενταχθεί με οργανωμένο τρόπο όμως, να το έχουμε σαν πρόγραμμα σπουδών, να το ξέρουμε, όχι να είναι προαιρετικά, γιατί μετά εκεί πάει και λίγο στο πώς θα συνεργαστείς με τον νηπιαγωγό...» (Δ3)

«..κάποιες δράσεις κοινές με τις νηπιαγωγούς έτσι ώστε να δούμε το πρόγραμμά τους και να ξέρουμε πώς να το προσαρμόσουμε λίγο και τα πρώτα μας μαθήματα με τα παιδάκια στην πρώτη να μοιάζουν λίγο με το νηπιαγωγείο» (Δ3)

Ο ρόλος των εμπλεκόμενων μερών στη διαδικασία της μετάβασης

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον ρόλο κάθε εμπλεκόμενου φορέα, οικογένεια, δημοτικό σχολείο και νηπιαγωγείο, και οι σχετικές θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες αποτυπώνονται στο Σχήμα 5 .



Σχ. 5. Ρόλοι εμπλεκόμενων φορέων για τη διαδικασία της μετάβασης

Ο ρόλος των γονέων

Γονείς

Οι γονείς θεωρούν ότι στα πλαίσια του γονικού τους ρόλου θα πρέπει να ασχολούνται περισσότερο και **να βοηθούν στο σπίτι μαθησιακά** τα παιδιά, αν και εκφράζονται οι αντιρρήσεις σχετικά με την «αδυναμία» του σχολείου να ολοκληρώνει τη μαθησιακή διαδικασία και τα παιδιά να έχουν μαθησιακές υποχρεώσεις στο σπίτι. Εκφράζουν τις ανησυχίες τους σχετικά με το ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να βοηθήσουν το παιδί, έτσι πιστεύουν πως για να επιτευχθεί ομαλά η προσαρμογή των παιδιών τους θα πρέπει να υπάρχει **συνεργασία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς**.

«Δύσκολο νομίζω θα είναι και το να τον βάλω σε μία διαδικασία να μιλήσει, γιατί δεν μου λέει πολλές φορές. [...] Από κει περιμένω και τη συνεργασία [...] Θα πρέπει να καθίσω αρκετά να ασχοληθώ μαζί του. Τώρα και με τη

δουλειά, αυτό δεν είναι εύκολο... [...] Οι απαιτήσεις ουσιαστικά θα είναι το πώς να τον βοηθήσω, επειδή δεν ξέρω πώς να τον βοηθήσω.» (Γ3)

«...σίγουρα να υπάρχει μια καλή συνεννόηση και μία καλή συνεργασία με τον δάσκαλο.» (Γ6)

Νηπιαγωγοί

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι θα πρέπει οι γονείς να μην αγχώνουν τα παιδιά τους, να μη τα συγκρίνουν με άλλα, να σέβονται τον ατομικό ρυθμό μάθησης που έχουν.

«[...] αν ένα παιδί τρομοκρατείται, γιατί το κάνουν οι γονείς «παίξε, παίξε τώρα που μπορείς γιατί του χρόνου έχει διαβάσματα όλη μέρα, γιατί θα πιάσεις τα μολύβια, γιατί θα πάρεις τη μεγάλη τσάντα, γιατί...» (Ν2)

«Και βλέπουν τώρα μία ομαδική εργασία, βλέπουν ότι ο άλλος κάνει ωραία γράμματα ή έχει κατακτήσει να γράφει τη λέξη τάδε... Και σου λέει «το δικό σου πού είναι, και εσύ γιατί δεν το 'κανες..». Ενώ δεν είναι το δικό μας ζητούμενο αυτό.» (Ν3)

Τονίζουν ότι οι γονείς δε χρειάζεται να τα εμπλέκουν σε δραστηριότητες γραφής με στόχο να αποκωδικοποιήσουν τη διαδικασία γραφής, αλλά να τα εμπλέκουν σε διαδικασίες μάθησης.

«[...] όταν φτάνουν προς το τέλος της χρονιάς, μου λένε πολλοί γονείς ότι «εγώ έχω τετράδιο στο σπίτι και τα παιδιά γράφουν...». Εμείς δεν τους συνιστούμε αυτό, δηλαδή τους λέμε πιο πολύ να τα εμπλέκουν σε διαδικασίες μάθησης, από την αυτοεξημέρησή τους, μέχρι να κάνουν κάτι στο σπίτι από κοινού, μέχρι να βγουν για ψώνια, να κάνουν μία λίστα, μέχρι εκεί...» (Ν3)

Δάσκαλοι

Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι το σημαντικότερο στοιχείο είναι η ύπαρξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας των γονέων με το σχολείο. Επιπλέον, αναγνωρίζουν ότι θα πρέπει οι γονείς να μην είναι αγχωμένοι, αλλά να βοηθούν στο σπίτι με τα μαθήματα των παιδιών.

«Και όταν λέω συνεργασία -και κοινή γραμμή- δηλαδή να ακολουθεί αυτά που του λέει ο εκπαιδευτικός. Γιατί έχει την εικόνα μέσα στην τάξη. Δεν μπορείς να μεταφέρεις μία εικόνα και ο γονιός να είναι αντίθετος, γιατί εκεί το χάνουμε». (Δ4)

«Γιατί αν το παιδί βλέπει τον γονιό αγχωμένο και φοβισμένο... [...] Του μεταφέρει αμέσως ο ίδιος το άγχος και νομίζω ότι αυτό λειτουργεί αρνητικά...» (Δ4)

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου

Γονείς

Όσον αφορά το ρόλο του νηπιαγωγείου, οι γονείς σχεδόν στο σύνολό τους πιστεύουν ότι πρέπει να γίνονται **δράσεις προετοιμασίας των νηπίων για την επόμενη βαθμίδα**. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ως πρακτικές που θα μπορούσαν να πραγματοποιούνται, την προσαρμογή μέρους των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο όπως πραγματοποιούνται στην πρώτη δημοτικού, τη γνωριμία με το χώρο του νέου σχολείου και την παρακολούθηση μαθημάτων σε μεγαλύτερες τάξεις.

«Ίσως θα έπρεπε το νηπιαγωγείο τον τελευταίο καιρό να προσαρμόσει κάποιες καθημερινές, ας πούμε, ενέργειες στο λίγο ίσως πιο κοντά στο πρόγραμμα μιας πρώτης δημοτικού» (Γ1) «Ίσως και να πάνε και σε μία τάξη μέσα να δούνε τι γίνεται όχι μόνο μία φορά, περισσότερες φορές...» (Γ6) «Μου άρεσε πάρα πολύ η πρακτική που εφάρμοσαν με την επίσκεψη στο σχολείο». (Γ10)

Νηπιαγωγοί

Όσον αφορά το ρόλο του νηπιαγωγείου, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ως σημαντικότερη τη **συνεργασία και την ενημέρωση των γονέων** σχετικά με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται και τις αλλαγές που πρόκειται να συναντήσουν στην επόμενη σχολική βαθμίδα, όπως **και με τους δασκάλους της πρώτης τάξης** σχετικά με το προφίλ των παιδιών που πρόκειται να φοιτήσουν στο δημοτικό.

«Εγώ δεν θέλω τους γονείς να τους κλείνω την πόρτα, δηλαδή να μην ξέρουν τι γίνεται μες στην τάξη. [...] Ας πούμε μπορεί να ανεβάσω σε ένα e-mail, ένα θέμα που κάναμε, πώς το εξελίξαμε. [...] Και αυτή η αντίδραση και η αρνητική άποψη που έχουμε που θα μπορούσε εύκολα να αλλάξει αν... πώς το λένε... Αν είχαμε πιο καλή συνεργασία και επικοινωνία.» (Ν3)

«Κάτσαμε με τον δάσκαλο που θα πάρει την πρώτη, σκιαγραφήσαμε το προφίλ των μαθητών για να ξέρει και αυτός που πατάει και πού βρίσκεται.» (Ν4)

Επιπλέον θεωρούν ότι θα πρέπει να υπάρχει κάποιου είδους **συνεργασία του νηπιαγωγείου με ειδικούς φορείς** για τις περιπτώσεις όπου υπάρχουν μαθησιακά προβλήματα μαθητών ή επιμορφωτικές συναντήσεις γονέων για την ενδυνάμωση του ρόλου τους.

«Ίσως αυτά που τους λέμε εμείς για κάποια καμπανάκια που χτυπάνε να τους τα πει κάποιος ειδικός, από το νηπιαγωγείο όμως. Όχι να πάμε στην πρώτη δημοτικού και να τους το πει η δασκάλα, γιατί μετά έχουμε χάσιμο χρόνου. Δηλαδή, ίσως, λογοθεραπευτές...» (Ν5)

Δάσκαλοι

Στα πλαίσια της συνεργασίας με το νηπιαγωγείο, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι θα πρέπει να υπάρχει **πληροφόρηση από τους νηπιαγωγούς για τα παιδιά που πρόκειται να φοιτήσουν στην πρώτη δημοτικού**, να υπάρχουν **περισσότερες κοινές δράσεις και επαφές καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους**.

«Θεωρώ ότι θα μπορεί να σου επιστήσει την προσοχή [ο/η νηπιαγωγός] σε κάποια θέματα που εσύ μπορεί στην αρχή να μην τα παρατηρήσεις και να τα προσπεράσεις έτσι. Οπότε αν είσαι υποψιασμένος θεωρώ ότι μπορείς να το αντιμετωπίσεις και καλύτερα». (Δ4)

«...έχω την εντύπωση ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε κοινές εκδηλώσεις [...] να έχουμε επαφές μέσα στη χρονιά..» (Δ5).

Ο ρόλος του δημοτικού σχολείου

Γονείς

Οι γονείς θεωρούν ως σημαντικές τις **ενημερώσεις που πρέπει να πραγματοποιούνται προς τους γονείς από το σχολείο**, την **πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων για**

εξοικείωση των νηπίων με το δημοτικό σχολείο, την καθιέρωση μιας **ημέρας γιορτής-ξενάγησης μαθητών και γονέων στο νέο σχολείο** ή τη συμμετοχή των νηπίων στις γιορτές του δημοτικού. Πιστεύουν πώς θα πρέπει να δίνονται **λιγότερες ή και καθόλου δραστηριότητες για το σπίτι κατά τη φοίτηση των μαθητών στην πρώτη δημοτικού.**

«Ίσως να υπάρχουν λίγο πιο κοινές δραστηριότητες σε κάποια πράγματα, το αντίστοιχο να κάνει και η πρώτη... [...] Και να ξεκινάνε και για τους γονείς κάποιες ενημερώσεις από την αρχή.. Έστω και με μορφή email διαδικτυακού.. Πώς θα ήταν καλό να διαχειριστεί ο γονέας αυτή την περίοδο, τι να περιμένει, τι να κάνει για το παιδί [...] στην Ελλάδα το έχουμε λίγο με τα μαθήματα στο σπίτι ενώ δεν θα έπρεπε σε αυτές τις ηλικίες να έχουν τίποτα απολύτως...» (Γ1)

Νηπιαγωγοί

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι θα πρέπει να υπάρχει αμοιβαία **διάθεση για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού**, την οποία δεν την θεωρούν απαραίτητα δεδομένη, και να πραγματοποιούνται περισσότερες **κοινές δράσεις νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου.**

«Έχει τύχει να έρθει η δασκάλα της πρώτης δημοτικού να δει πώς γίνεται το μάθημα μέσα στο νηπιαγωγείο και βοηθάει αυτό νομίζω» (Ν5)

«Είναι η ενημέρωση. Κάτσαμε με τον δάσκαλο που θα πάρει την πρώτη, σκιαγραφήσαμε με το προφίλ των μαθητών για να ξέρει και αυτός που πατάει και πού βρίσκεται.» (Ν4)

«Νομίζω ότι το κλειδί για την επιτυχία της ομαλής μετάβασης είναι η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών, χωρίς να υποβιβάζεται η δουλειά κανενός.» (Ν2)

«πάντα όμως με δασκάλους που το δέχονται, γιατί δεν είναι εύκολο να σας προσεγγίσουμε, ξέρεis... έχετε εντελώς διαφορετική κουλτούρα και νοοτροπία.» (Ν3)

Δάσκαλοι

Οι απόψεις των δασκάλων όσον αφορά το ρόλο του δημοτικού σχολείου συγκλίνουν στη σημασία της συνεργασίας και την σαφή διάθεση και επιδίωξη κλίματος εμπιστοσύνης και **συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων.**

«Να υπάρχει μεταξύ σχολείου και γονιού σχέση εμπιστοσύνης. Και αυτό νομίζω γίνεται στην αρχή με τη σωστή ενημέρωση που θα έχει ένας γονιός». (Δ4)

Το πρώτο διάστημα, σύμφωνα με το λόγο των συμμετεχόντων, θα πρέπει να υπάρχει **πλήρης επικοινωνία, οδηγίες και ενημέρωση προς τους γονείς των μαθητών της πρώτης τάξης.**

«Να γνωρίζουν οι γονείς δηλαδή εξ αρχής τη ρουτίνα και τον τρόπο που θα δουλέψεις και να μείνει αυτός ο τρόπος σταθερός σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς» (Δ4)

«Να δημιουργηθεί στο γονιό το συναίσθημα ότι εάν έχω κάποιο πρόβλημα, μπορώ να απευθυνθώ στο σχολείο. Είτε είναι μαθησιακό, είτε συμπεριφοράς, οτιδήποτε. Μπορεί να έρθει στο σχολείο να το συζητήσει και να δοθεί μία λύση». (Δ3)

Συζήτηση – συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε μέσα από συνεντεύξεις γονέων, νηπιαγωγών και δασκάλων να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με την έννοια της μετάβασης, τους διευκολυντικούς παράγοντες, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τις πρακτικές που υλοποιούν και τον ρόλο που πιστεύουν ότι οφείλουν ή μπορούν να διαδραματίζουν ως μέρη του περιβάλλοντος του μαθητή κατά τη διαδικασία της μετάβασης.

Αντιλήψεις σχετικά με την ομαλή μετάβαση

Οι γονείς αντιλαμβάνονται την έννοια της μετάβασης κυρίως ως την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, την προσαρμογή τους σε ένα νέο τρόπο λειτουργίας και την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στις εμπειρίες και τη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου-δημοτικού αλλά και στη συμβολή της οικογένειας. Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι εστιάζουν στις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά, τη θετική τους στάση προς το σχολείο και την έλλειψη φόβου και άγχους, ευρήματα που επιβεβαιώνονται από άλλες διεθνείς έρευνες στις έρευνες (π.χ. Correia & Marques-Pinto, 2016). Η συμβολή των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μετέπειτα προσαρμογή και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αναδεικνύεται επίσης από άλλα ερευνητικά δεδομένα (Goble et al, 2017· Seabra-Santos et al., 2021). Ιδιαίτερα οι γονείς δίνουν έμφαση τη διαδικασία της μετάβασης και όχι μόνο στο αποτέλεσμα της ομαλής προσαρμογής. Η αντίληψη αυτή ανταποκρίνεται στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη μετάβαση που την τοποθετούν χρονικά πολύ πριν την είσοδο στο νέο περιβάλλον με την απαρχή της συνειδητοποίησης της επερχόμενης αλλαγής. Από την άλλη, ενώ στις δυσκολίες αναδεικνύεται τόσο από τους νηπιαγωγούς όσο και από τους γονείς το άγχος των γονέων ως ανασταλτικός παράγοντας στην ομαλή μετάβαση των παιδιών, κάτι τέτοιο δεν είναι ορατό στους δασκάλους, οι οποίοι εστιάζουν μόνο στα χαρακτηριστικά των παιδιών. Οι Correia και Marques-Pinto (2016) επίσης βρήκαν ότι οι γονείς έχουν επίγνωση του βαθμού που η δική τους ανησυχία για τη μετάβαση επηρεάζει το παιδί και την ομαλή του προσαρμογή. Το γεγονός ότι οι γονείς υφίστανται και οι ίδιοι διαδικασία μετάβασης μαζί με τα παιδιά επισημαίνεται και στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Πεντέρη κ.συν., 2022) και είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό από όλα τα πλαίσια ώστε να υποστηριχθούν οι οικογένειες και να διευκολυνθεί η ομαλή προσαρμογή των παιδιών και των γονιών τους.

Τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολικών πλαισίων αντιλαμβάνονται ότι αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν επιπλέον στη σημασία της συνεργασίας οικογένειας – σχολείου και την ύπαρξη δράσεων μετάβασης ως παράγοντες επιτυχημένης μετάβασης, αντιλήψεις που επιβεβαιώνονται και από άλλες ερευνητικές μελέτες, δείχνοντας το πώς τα μέρη που αποτελούν το περιβάλλον του μαθητή επηρεάζουν το ένα το άλλο με τις μεταξύ τους σχέσεις, σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο μετάβασης (Besí & Sakellariou, 2019· Breuer & Tal, 2020). Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντική τη συνεργασία, φαίνεται πως οι γονείς τείνουν να δίνουν περισσότερη σημασία στα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών ως παράγοντες επιτυχημένης μετάβασης, ενώ οι εκπαιδευτικοί στη στάση των γονέων. Η τάση του ενός μέρους του περιβάλλοντος του παιδιού να αποδίδει περισσότερη σημασία στο άλλο, παρά τις μεταξύ τους σχέσεις

έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Arndt et al., 2013· Correia & Marques-Pinto, 2016).

Πρακτικές για την ομαλή μετάβαση στη νέα σχολική βαθμίδα

Οι γονείς ανέφεραν στο σύνολό τους ότι πραγματοποιούν συζητήσεις με τα παιδιά τους σχετικά με τη νέα εκπαιδευτική βαθμίδα και προσφέρουν βοήθεια στα μαθησιακά καθήκοντα. Η πρακτική της ψυχολογικής προετοιμασίας για το δημοτικό μέσω συζητήσεων με τα παιδιά είναι αυτή που συναντάται σε αυτό το στάδιο της μετάβασης συχνότερα. Η απουσία άλλων πρακτικών ενδέχεται να σχετίζεται με την έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων μετάβασης με τη συμμετοχή των γονιών (Lau, 2014), ενώ η μετάβαση που υφίστανται οι ίδιοι παράλληλα με τα παιδιά δεν φαίνεται να είναι ορατή από κανένα μέρος του περιβάλλοντος, με βάση τις πρακτικές που αναφέρουν. Οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί εστιάζουν κυρίως στις δράσεις γνωριμίας που πραγματοποιούνται προς το τέλος του νηπιαγωγείου και τις δράσεις προσαρμογής στην έναρξη της πρώτης δημοτικού. Διαφαίνεται έτσι ένα έλλειμμα συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των μερών που αποτελούν το περιβάλλον των μαθητών, παρόλο που αναγνωρίζεται η σημασία της συνεργασίας. Επιπλέον, οι δάσκαλοι αναφέρονται στις πρακτικές προσαρμογής που χρησιμοποιούν κατά το πρώτο διάστημα έναρξης της πρώτης δημοτικού, δείχνοντας να παραβλέπουν ότι η διαδικασία της μετάβασης συντελείται σε ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα της έρευνας, πρακτικές μετάβασης όπως η ενεργός γονική εμπλοκή σε δραστηριότητες του σχολείου, ο οργανωμένος σχεδιασμός προγραμμάτων μετάβασης, οι κοινές δράσεις με τη συμμετοχή γονέων-μαθητών/τριών στο σχολείο ή η συμβουλευτική γονέων απουσιάζουν, η συνεισφορά των οποίων στη μετάβαση των παιδιών έχει επισημανθεί από έρευνες τόσο στον διεθνή, όσο και στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο (Ahtola et al., 2011· Chan, 2010· Galindo & Sheldon, 2012).

Οι γονείς θεωρούν ως μεγαλύτερη δυσκολία κατά τη μεταβατική περίοδο τις μαθησιακές υποχρεώσεις που θα έχουν τα παιδιά στην πρώτη δημοτικού, οι δάσκαλοι προβληματίζονται με την αυτό-οργάνωση των μαθητών και την εκμάθηση των νέων κανόνων λειτουργίας του σχολείου. Η ανησυχία των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα εκμάθησης των κανόνων από τα παιδιά, δείχνει ότι αντιλαμβάνονται μια μετάβαση προς την ακαδημαϊκότητα την οποία θεωρούν ότι επέρχεται με την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, η οποία έρχεται σε συμφωνία με τις πεποιθήσεις των γονέων (Chan, 2012). Το ζήτημα της ασυνέχειας των αναλυτικών προγραμμάτων νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου αναδεικνύεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς η δομή του μαθήματος είναι διαφορετική στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα περιβάλλον με διαφορετικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς χωρίς να έχουν προετοιμαστεί επαρκώς και χωρίς να θεωρείται δεδομένη η ύπαρξη τρόπων οργάνωσης του μαθήματος που να αποτελεί συνέχεια του νηπιαγωγείου.

Ο ρόλος των εμπλεκόμενων μερών στη διαδικασία της μετάβασης

Όσον αφορά το ρόλο των γονέων, οι γονείς πιστεύουν ότι είναι σημαντική η συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης, με την ενασχόληση με τα μαθήματα των παιδιών και επίσης ότι είναι σημαντική η συνεργασία με το σχολείο. Οι γονείς εκδηλώνουν επιθυμία για να συμμετέχουν ενεργά τόσο στις μαθησιακές εμπειρίες όσο

και στην εδραίωση ποιοτικών συνδέσεων μέσω της επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο (Tobin et al., 2022). Η γονική εμπλοκή φαίνεται να επιδρά θετικά στην κοινωνικοποίηση, την ψυχική υγεία και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών (O’Toole et al., 2019).

Όσον αφορά τον ρόλο του νηπιαγωγείου, οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντική την υλοποίηση δράσεων μετάβασης, ενώ οι νηπιαγωγοί εστιάζουν στις σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς της πρώτης τάξης. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντική και τη συμβουλευτική γονέων από ειδικούς, η σημασία της οποίας διαπιστώνεται και στην έρευνα των Samara και Ioannidi (2019). Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων συμφωνούν ότι στα πλαίσια της συνεργασίας τους θα πρέπει να υπάρχει πληροφόρηση σχετικά με το προφίλ των μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν στην πρώτη δημοτικού. Η σημασία της σωστής συνεργασίας κατά την περίοδο φοίτησης στο νηπιαγωγείο για μια επιτυχημένη μετάβαση στην πρώτη δημοτικού επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Apostolou et al., 2021· DeMeo Cook et al.2018).

Όσον αφορά τον ρόλο του δημοτικού σχολείου, οι γονείς φαίνεται πως επιθυμούν τη συνεργασία και την πληροφόρηση σχετικά με τα θέματα φοίτησης και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, πιστεύουν στη σημασία της υλοποίησης δραστηριοτήτων μετάβασης και πληροφόρησής τους πριν το ξεκίνημα της πρώτης δημοτικού και στην καλύτερη «φροντίδα» των μαθητών, όπως θεωρούν ότι συμβαίνει στο νηπιαγωγείο, όπου υπάρχει ένα πιο ελεγχόμενο και προστατευμένο περιβάλλον. Στην ενημέρωση των γονέων και την υλοποίηση δραστηριοτήτων μετάβασης αναφέρονται τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δασκάλες που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ από τις δασκάλες τονίζεται επιπλέον η ανάγκη για συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (π.χ. Besi & Sakellariou, 2019).

Η ανάγκη συνεργασίας τονίζεται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η απουσία πρακτικών προς την κατεύθυνση αυτή δηλώνει ενδεχομένως και την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση περισσότερων ουσιαστικών δράσεων ενίσχυσης της συνεργασίας. Η γνώση για τη σημασία της μετάβασης και η συνεργασία σε σχέση με τη μετάβαση είναι σημαντικές παράμετροι και για τον επιπρόσθετο λόγο ότι διατυπώθηκαν ιδέες σε σχέση με τον ρόλο του νηπιαγωγείου, ιδιαίτερα από γονείς, που εστίασαν σε μια «προς τα πάνω» προσαρμογή του προγράμματος του νηπιαγωγείου, που θα μπορούσαμε να πούμε ότι παραπέμπει σε σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς για την καλύτερη προετοιμασία των παιδιών. Σε συνδυασμό με τις πρακτικές που αναφέρουν οι γονείς σε σχέση με την κατάκτηση του γραμματισμού από την πλευρά των παιδιών, διαφαίνεται μια ανησυχία των γονέων για τις σχολικού τύπου γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούν σημαντικές για ένα καλό ξεκίνημα στο δημοτικό. Ο ρόλος ιδιαίτερα των νηπιαγωγών αλλά και των δασκάλων είναι κρίσιμος ώστε να αποκτήσουν οι γονείς μια σαφή εικόνα του τον σκοπό και την αποστολή του νηπιαγωγείου και τη σημασία της ετοιμότητας του συστήματος να υποστηρίξει τους γονείς και το παιδί κατά τη διαδικασία μετάβασης. Οι Liu et al. (2022) αναδεικνύουν τα υψηλά επίπεδα ανησυχιών των γονέων για την ακαδημαϊκή και κοινωνική επίτευξη των παιδιών κατά τη διαδικασία της μετάβασης στο δημοτικό και εστιάζουν στις παρανοήσεις που έχουν

για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης επισημαίνοντας την ανάγκη εκπαίδευσής τους στο πλαίσιο της μετάβασης.

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να έχουν περισσότερη συνεργασία και κοινές δράσεις μεταξύ τους. Η έλλειψη επαρκούς συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων είναι διαπιστωμένη από έρευνες (Apostolou et al., 2021· Chan, 2010). Η έλλειψη επαρκούς συνεργασίας παρά τις διαπιστώσεις ενδέχεται να συμβαίνει λόγω έλλειψης κουλτούρας συνεργασίας, λόγω των άκαμπτων προγραμμάτων σπουδών ή έλλειψης πρωτοβουλίας από την κάθε πλευρά.

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις

Η συνεισφορά της έρευνας έγκειται στην εις βάθος διερεύνηση και συγκριτική προσέγγιση των αντιλήψεων και των πρακτικών γονέων, νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη μετάβαση των μαθητών. Παρατηρείται έλλειψη ερευνών τα τελευταία που να εξετάζουν το ζήτημα της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό μεταξύ των τριών ομάδων που απαρτίζουν το περιβάλλον των μαθητών σε αυτή τη διαδικασία. Το δείγμα της έρευνας και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σημαντική θα ήταν η προσέγγιση μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων από την κάθε ομάδα διασφαλίζοντας αντιστοίχιση νηπιαγωγού-γονέα-δασκάλου, σε μεγαλύτερο εύρος περιοχών και με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Είναι προφανές ότι υπάρχει σαφής περιορισμός ως προς την κατανόηση της μετάβασης ως μια διαδικασία που χρειάζεται χρόνο και μπορεί να λάβει χώρα από τη στιγμή που τα παιδιά και οι γονείς κατανοήσουν την επερχόμενη αλλαγή και αρχίσουν να σκέφτονται για τους νέους ρόλους. Η συνεργασία επί κοινών θεμάτων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων αλλά και των αγγλικών, που αποτελούν δύο κοινά στοιχεία του προγράμματος του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, με την ενεργοποίηση και των γονέων, θα μπορούσε να αποτελέσει το κατάλληλο πλαίσιο για την εκκίνηση της διαδικασίας. Μάλιστα, η αξιοποίηση των εμπειριών των γονέων της πρώτης τάξης του δημοτικού που βίωσαν τη μετάβαση και των παιδιών τους αντίστοιχα, θα μπορούσε να βοηθήσει τους γονείς και τα παιδιά του νηπιαγωγείου να διαμορφώσουν μια εικόνα για τις προκλήσεις της μετάβασης, να οικειοποιηθούν καλές πρακτικές και να διαμορφώσουν κοινωνικά δίκτυα για την ομαλή προσαρμογή. Οι εκπαιδευτικοί ως ενорχηστρωτές της διαδικασίας (Πεντέρη κ. συν., 2022) έχουν το περιθώριο να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά και τους γονείς και να αναπτύξουν θετικό κλίμα ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες τους και να διαμορφώσουν ένα κοινό όραμα. Τέλος, η συμμετοχή και οι απόψεις και τα συναισθήματα των ίδιων των παιδιών είναι μια σημαντική παράμετρος που δεν έχει μελετηθεί, αλλά θα μπορούσε να συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση της δικής τους οπτικής και των εμπειριών τους.

Βιβλιογραφία

- Ackerman, D. J., & Barnett, W. S. (2005). Prepared for kindergarten: What does "readiness" mean? *Nieer*.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Apostolou, Z., Koustourakis, G., Stellakis, N., & Lavidas, K. (2021). Investigation of perceptions and practices of kindergarten and first grade primary school teachers concerning their cooperation for the enhancement of literacy. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1), 15-30.
- Arndt, A. K., Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2013). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children—perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760339>
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Teachers' views on the participation of parents in the transition of their children from kindergarten to primary school. *Behavioral Sciences*, 9(12), 124. <https://doi.org/10.3390/bs9120124>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Breuer, M., & Tal, C. (2020). Perspectives of teachers, children, and parents on the transition to first grade. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(1), 3-18.
- Βρυνιώτη, Κ. (2010). Μεταβάσεις από την προσχολική στην σχολική εκπαίδευση. Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία*, 136, 105-121.
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1207615>
- DeMeo Cook, K., Dearing, E. & Zachrisson, H. D. (2018). Is parent-teacher cooperation in the first year of school associated with children's academic skills and behavioural functioning? *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 211–226 <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-018-0222-z>
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. University of New South Wales Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2008). Starting school: A community endeavor. *Childhood Education*, 84(5), 274-280.
- Dockett, S., and Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26. <https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- Dockett, S., and Perry, B. (2014). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 163–177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>

- Dobbin, M. (2013). *Transition from ECE to primary school*. Sabbatical report, Rahotu School, Rahotu. Retrieved on 09/07/2013 from: <https://www.educationleaders.govt.nz/content/download/53042/441373/file/Margaret%20Dobbin%20Sabbatical%20R>
- Dunlop, A.W. (2013). Curriculum and a Tool for Change in Transitions Practices. In K. Margetts, and A. Keinig, (Eds.), *International perspectives on transition to school: reconceptualising beliefs, policy and practice*. Routledge.
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: Educational implications of concerns about “identity”, “agency”, and “structure”. In J. Field, J. Gallacher, & R. Ingram (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp. 9-27). Routledge Falmer.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- Goble, P., Hanish, L. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A., & Fabes, R. A. (2016). Preschool contexts and teacher interactions: Relations with school readiness. *Early Education and Development*, 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1111674>
- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2017). The transition from preschool to first grade: A transactional model of development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.007>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2000, August). The children's voice in the complex transition into kindergarten and school. In 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education "Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services", London (Vol. 29).
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In A. W. Dunlop, & Fabian, H. (Eds.), (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 64-75). Routledge.
- Halle, T., Zaff, J., Calkins, J., & Margie, N. (2000). *Background for community-level work on school readiness: A review of definitions, assessments, and investment strategies*. John S. & James L. Knight Foundation. Retrieved from <https://www.childtrends.org>.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Κάλυπος. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary. *National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group*.
- Lillejord, S., Borte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2017). Transition from kindergarten to school: A systematic review. *Knowledge Center for Education*.
- Liu, Q., Hong, X., & Wang, M. (2022). Parental educational anxiety during children's transition to primary school in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15479. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315479>
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*. Παπαζήσης.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. Retrieved July 9, 2023, from https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page21

- Tobin, E., Sloan, S., Symonds, J., & Devine, D. (2022). Family–school connectivity during transition to primary school. *Educational Research*, 64(3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2072778>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο - Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί (ΙΕΠ με MIS 5035542).
- Perry, B., Dockett, S., & Harley, E. (2012). The Early Years Learning Framework and the Australian Curriculum: Linking educators' practice through pedagogical inquiry questions. In B. Atweh, M. Goos, R. Jorgensen, & D. Siemon (Eds.), *National curriculum: Mathematics – Perspectives from the field* (pp. 155–174). Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the Ministry of Education. *Ministry of Education*.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική εμπλοκή και η μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, 5, 9–25.
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537–558. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00072-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00072-2)
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Samara, E., & Ioannidi, V. (2019). The transition from Greek kindergarten to primary school: the role of parents and their collaboration with teachers for early intervention—exploiting bronfenbrenner's views. *European Journal of Alternative Education Studies*, 4(2), 21-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3243541>
- Seabra-Santos, M.J., Major, S.D., Patras, J., Pereira, M., Pimentel, M.M., Baptista, E., Cruz, F., Santos, M.J., Homem, T., Azevedo, A.F., & Gaspar, M.F. (2021). Transition to primary school of children in economic disadvantage: Does a preschool teacher training program make a difference? *Early Childhood Education Journal*, 50, 1071-1081. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01240-y>
- Tobin, E., Sloan, S., Symonds, J., & Devine, D. (2022). Family–school connectivity during transition to primary school. *Educational Research*, 64(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες», στο: Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (473-498). Πεδίο.
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 387-396. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9403-6>
- ΕΛΣΤΑΤ (2019). Ανακτήθηκε στις 05/07/2023 από <https://tinyurl.com/yckbfmkm>
- ΕΛΣΤΑΤ (2020). Ανακτήθηκε στις 05/07/2023 από <https://tinyurl.com/ms2xa3bj>