



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

«Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ ΚΑΙ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: Ο
ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ»

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Διδακτορική Διατριβή

Ιωάννινα, 2017

**«Child's Transition from Family to Preschool and Kindergarten: The role of
Preschool Teacher in the Transition Process»**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα:

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη:

1. Πελαγία Καλογιαννάκη, Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης
2. Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

1. Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
2. Πελαγία Καλογιαννάκη, Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης
3. Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
4. Θωμάς Μπάκας, Αναπληρωτή Καθηγητή του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων
5. Θεόδωρος Θάνος, Επίκουρος Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων
6. Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων
7. Ευθυμία Γουργιώτου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου
Κρήτης

**«Οι μεταβάσεις είναι πολύ σημαντικές
για να τις αφήνουμε στην τύχη τους»
(Daniel, 1998, σσ. 4)**

Περίληψη

Κάθε χρόνο χιλιάδες παιδιά ετοιμάζονται να ζήσουν μια νέα εμπειρία καθώς θα μεταβούν από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον. Η ομαλή προσαρμογή, η ευημερία, η επιτυχημένη εξέλιξη, η διασφάλιση θετικών προσχολικών εμπειριών και τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα είναι δικαίωμα κάθε παιδιού. Η παρούσα μελέτη θεωρεί τη μετάβαση τόσο ως μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία, μακρού χρονικού διαστήματος, κατά την οποία το παιδί μετακινείται από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον στον χώρο του παιδικού σταθμού και μετέπειτα του νηπιαγωγείου όσο και ως αλλαγή προσχολικής βαθμίδας, δηλαδή από τη μη υποχρεωτική φοίτηση του παιδικού σταθμού στη μονοετή υποχρεωτική εκπαίδευση του νηπιαγωγείου.

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να προσεγγίσει το ζήτημα της μετάβασης σε σχέση με την οικοσυστημική θεωρία από την πλευρά των βρεφονηπιαγωγών (N: 217), των νηπιαγωγών (N:194) και των γονέων (N:55) παιδιών προσχολικής ηλικίας από την περιφέρεια της Ηπείρου και να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τη μετάβαση. Συνάμα, να επιχειρήσει να εντοπίσει τις ομάδες παιδιών που βιώνουν με δυσκολία τη μετάβαση στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, να διακριβώσει τους παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική της έκβαση και να αναδείξει τις προϋποθέσεις της επιτυχημένης μετάβασης. Επιπλέον, να ανιχνεύσει τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και να αξιολογήσει τις διεθνείς πρακτικές μετάβασης που δυνητικά μπορεί να αξιοποιούνται ή όχι από τα ελληνικά περιβάλλοντα μάθησης.

Κοινή πεποίθηση των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι, ότι η μετάβαση είναι μια κρίσιμη περίοδος για το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρειάζονται κρατική και κοινοτική στήριξη καθώς και διαρκή επιμόρφωση για να υποστηρίξουν το παιδί και την οικογένειά του, να συνεργαστούν, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ρεαλιστικά και ευέλικτα προγράμματα μετάβασης. Οι γονείς υποστηρίζουν ότι χρειάζονται ενημέρωση και προσανατολισμό προκειμένου να έχουν ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μετάβασης και μαζί με τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα να εξασφαλίσουν ένα υγιές ξεκίνημα για το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί, οι οικογένειες και οι κοινότητες μπορούν να στηρίξουν τις μεταβάσεις των παιδιών, χρειάζονται όμως ουσιαστικές αλλαγές στην προσχολική αγωγή προκειμένου να υπάρχει συνέχεια και επικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ των θεσμών.

Abstract

Every year thousands of children get ready to live a new experience leaving home and proceeding to school. Smooth adjustment, well-being, successful development, high quality preschool programs and securing positive preschool experiences are a fundamental right for every child. The current study considers transition both a complex and dynamic process, lengthy in time, during which a child moves from their family environment to preschool one and later on to kindergarten as well as a change from preschool level, namely from non mandatory study at preschool to the mandatory one year education at kindergarten.

The current research aims at approaching the process of transition in relation to the ecosystemic theory on the part of preschool teachers (N217), kindergarten teachers (n.194) and parents (N.55) of preschool children from the region of Epirus, and identify the way they handle the process of transition. Additionally, it attempts to find groups of children that experience hardship in their transition to preschool and kindergarten, to examine the factors that hinder its effective output, and indicate the prerequisites of successful transition. Also, it intends to find out pedagogical practices adopted by teachers and parents and evaluate international transition practices which may or may not be utilized by Greek learning environments.

It is a common belief of both teachers and parents that transition is a critical period in a child's life. Teachers report that they need state and community support along with continuous training so that they can support a child and their family, cooperate, plan and carry out realistic and flexible transition programs. Parents state that they need information and orientation in order to have an active participation in the transition process and together with teachers and community assure a healthy start for the child. Teachers, parents and community can boost transitions of children, however they need essential changes in preschool so that there can be continuity and constructive interaction among institutions.

«Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μετάβασης»

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|-----------------------------|-------|
| Περίληψη..... | ix |
| Abstract..... | xi |
| Πίνακας Περιεχομένων..... | xiii |
| Κατάλογος Παραρτημάτων..... | xxi |
| Κατάλογος Πινάκων..... | xxiii |
| Κατάλογος Σχημάτων..... | xxxι |
| | |
| Ευχαριστίες..... | 1 |
| Εισαγωγή..... | 3 |

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Η προβληματική της έρευνας»

| | |
|--|----|
| 1.1 Περίληψη..... | 9 |
| 1.2 Διατύπωση του προβλήματος..... | 9 |
| 1.2.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας..... | 16 |
| 1.2.2 Διερευνητικές ερωτήσεις..... | 18 |
| 1.2.3 Διερευνητικές υποθέσεις..... | 22 |
| 1.3 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας..... | 25 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Θεωρητικό υπόβαθρο και εννοιολογικά πεδία»

| | |
|---|----|
| 2.1 Περίληψη..... | 29 |
| 2.2 Προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα..... | 29 |
| 2.2.1 Παιδικός Σταθμός..... | 31 |
| 2.2.1.1 Παιδαγωγικό πρόγραμμα του Παιδικού Σταθμού..... | 32 |
| 2.2.1.2 Ηλικίες παιδιών και αναλογία βρεφονηπιαγωγών – παιδιών..... | 35 |

| | |
|--|----|
| 2.2.1.3 Προσόντα Βρεφονηπιαγωγών..... | 35 |
| 2.2.2 Νηπιαγωγείο..... | 36 |
| 2.2.2.1 Παιδαγωγικό πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου..... | 37 |
| 2.2.2.2 Αναλογία νηπιαγωγών – παιδιών..... | 41 |
| 2.2.2.3 Προσόντα Νηπιαγωγών..... | 41 |
| 2.3 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις..... | 41 |
| 2.3.1 Ο όρος μετάβαση..... | 41 |
| 2.3.2 Σχολική Ετοιμότητα..... | 44 |
| 2.3.3 Βασικές Ικανότητες..... | 51 |
| 2.4 Θεωρίες μετάβασης..... | 53 |
| 2.4.1 Οικοσυστημική θεωρία..... | 57 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Εκπαιδευτικός – Παιδί – Οικογένεια - Κοινότητα: Πολυεπίπεδες διασυνδέσεις στη διαδικασία της μετάβασης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης»

| | |
|---|----|
| 3.1 Περίληψη..... | 63 |
| 3.2 Ο πολυδιάστατος και πολυσύνθετος ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας στη σύγχρονη τάξη κατά τη διαδικασία της μετάβασης..... | 64 |
| 3.2.1 Ιδανική επιμόρφωση και κατάρτιση των παιδαγωγών προσχολικής Ηλικίας..... | 67 |
| 3.3 Το παιδί ως πρωταγωνιστής στις επερχόμενες αλλαγές κατά τη μετάβασή του από το οικογενειακό περιβάλλον σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα..... | 68 |
| 3.3.1 Το παιδί ως «φίλος στήριξης» στη διαδικασία της μετάβασης..... | 71 |
| 3.3.2 Η μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο..... | 73 |
| 3.4 Οι απόψεις, η προσαρμογή και η συμβολή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης..... | 77 |
| 3.4.1 Ο ρόλος των οικογενειών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στη διευκόλυνση της διαδικασίας της μετάβασης..... | 82 |
| 3.4.2 Υποστηρίζοντας οικογένειες με διαφορετικά οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά στη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης..... | 83 |

| | |
|--|----|
| 3.5 Η συμβολή και αναγνώριση της σημασίας της κοινότητας στη διαδικασία της μετάβασης..... | 85 |
|--|----|

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Προγράμματα και στρατηγικές ενίσχυσης της διαδικασίας της μετάβασης και αντιμετώπισης των δυσκολιών»

| | |
|---|-----|
| 4.1 Περίληψη..... | 89 |
| 4.2 Προγράμματα στήριξης της μετάβασης και βασικές αρχές για τον επιτυχή σχεδιασμό τους..... | 89 |
| 4.2.1. Η περίπτωση του προγράμματος «Head Start»..... | 94 |
| 4.2.2 Η περίπτωση του προγράμματος «The Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) Program»..... | 96 |
| 4.2.3 Η περίπτωση του προγράμματος «Ready Freddy»..... | 97 |
| 4.2.4 Η περίπτωση του προγράμματος «Thrive in Five»..... | 98 |
| 4.2.5 Η περίπτωση του προγράμματος «Stars»..... | 100 |
| 4.2.6 Η περίπτωση του προγράμματος «Care-Info Connect Child Care»..... | 101 |
| 4.2.7 Η περίπτωση του προγράμματος «Around About»..... | 102 |
| 4.2.8 Η περίπτωση του προγράμματος «Shared Summer School»..... | 102 |
| 4.3 Πρακτικές μετάβασης για τη στήριξη του παιδιού πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της μετάβασής του από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα το νηπιαγωγείο..... | 103 |
| 4.3.1 Πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο πριν την είσοδο του παιδιού στο νέο προσχολικό περιβάλλον στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας..... | 105 |
| 4.3.2 Πρακτικές μετάβασης που υιοθετούνται από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας σε διεθνές επίπεδο κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο..... | 109 |
| 4.3.3 Πρακτικές μετάβασης που αξιοποιούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς για να στηρίξουν το παιδί στη μετάβασή του από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο..... | 112 |
| 4.3.4 Πρακτικές μετάβασης που υιοθετούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς για να στηρίξουν τις οικογένειες των παιδιών που θα μεταβούν από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο..... | 116 |
| 4.3.5 Πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο στο πλαίσιο Θετικής επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των | |

| | |
|---|-----|
| παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας..... | 117 |
| 4.3.6 Πρακτικές ενίσχυσης της διαδικασίας της μετάβασης στο πλαίσιο συνεργασίας της κοινότητας με την οικογένεια και τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης..... | 119 |
| 4.4 Παράγοντες ενεργοποίησης των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών μετάβασης..... | 121 |

ΜΕΡΟΣ II

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Η Μεθοδολογία της έρευνας»

| | |
|--|-----|
| 5.1 Περίληψη..... | 127 |
| 5.2 Επιλογή του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας..... | 127 |
| 5.3 Σύνοψη της ερευνητικής διαδικασίας και χρονοδιάγραμμα συλλογής του εμπειρικού υλικού..... | 129 |
| 5.4 Πιλοτική έρευνα..... | 130 |
| 5.5 Τα ερευνητικά εργαλεία..... | 132 |
| 5.5.1 Ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής έρευνας: Ερωτηματολόγιο..... | 132 |
| 5.5.1.1 Είδη ερωτήσεων..... | 133 |
| 5.5.1.2 Δομή ερωτηματολογίου..... | 134 |
| 5.5.2 Ερευνητικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας: Συνεντεύξη..... | 137 |
| 5.5.2.1 Δομή της ημι-δομημένης συνέντευξης..... | 139 |
| 5.6 Διαδικασία διεξαγωγής διερευνητικής μελέτης..... | 142 |
| 5.7 Δεοντολογία της έρευνας..... | 142 |
| 5.8 Διαδικασία διεξαγωγής της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας..... | 143 |
| 5.8.1 Διαδικασία διανομής και συλλογής του ερωτηματολογίου..... | 143 |
| 5.8.2 Διαδικασία συνεντεύξεων..... | 144 |
| 5.9 Περιορισμοί της έρευνας..... | 146 |
| 5.10 Επιλογή του δείγματος..... | 147 |
| 5.11 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας..... | 150 |
| 5.12 Ανάλυση δεδομένων..... | 153 |
| 5.13 Στατιστικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν..... | 155 |
| 5.14 Μεταβλητές..... | 156 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της μετάβασης»

| | |
|--|-----|
| 6.1 Περίληψη..... | 159 |
| 6.2 Χαρακτηριστικά και δημογραφικά στοιχεία..... | 159 |
| 6.2.1 Βρεφονηπιαγωγοί..... | 159 |
| 6.2.2 Νηπιαγωγοί..... | 163 |
| 6.2.3 Γονείς/κηδεμόνες..... | 166 |
| 6.3 Δομικά χαρακτηριστικά προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης..... | 170 |
| 6.4 Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της μετάβαση..... | 175 |
| 6.4.1 Οι ομάδες παιδιών που μπορεί να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση..... | 175 |
| 6.4.2 Οι προϋποθέσεις της επιτυχημένης μετάβασης..... | 185 |
| 6.4.3 Η συνεργασία στο πλαίσιο της μετάβασης..... | 192 |
| 6.4.4 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση..... | 194 |
| 6.4.5 Οι προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης..... | 207 |
| 6.4.6 Οι κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης..... | 219 |
| 6.4.7 Γνωστικά αντικείμενα των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών για το θέμα της μετάβασης..... | 233 |
| 6.5 Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές μετάβασης..... | 234 |
| 6.5.1 Οι πρακτικές μετάβασης πριν την είσοδο του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης..... | 236 |
| 6.5.2 Οι πρακτικές μετάβασης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς..... | 244 |
| 6.5.3 Οι πρακτικές μετάβασης που χρησιμοποιούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο..... | 262 |
| 6.5.4 Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου..... | 266 |
| 6.5.5 Οι πρακτικές που εφαρμόζονται για την ανάπτυξη συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών..... | 273 |
| 6.5.6 Οι πρακτικές που οργανώνονται από την κοινότητα..... | 278 |

| | |
|---|-----|
| 6.5.7 Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης.... | 282 |
| 6.6 Συνεργασία και συνέχεια του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων..... | 284 |

Κεφάλαιο 7: «Παρουσίαση των απόψεων των γονέων για τη διαδικασία της μετάβασης: Ποιοτική έρευνα»

| | |
|--|-----|
| 7.1 Περίληψη..... | 291 |
| 7.2 Παρουσίαση των απόψεων των οικογενειών για τη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό..... | 292 |
| 7.2.1 Ανησυχίες των οικογενειών για τη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό..... | 292 |
| 7.2.2 Προσδοκίες των οικογενειών από τον παιδικό σταθμό..... | 296 |
| 7.2.3 Δυσκολίες προσαρμογής του παιδιού κατά τη μετάβαση του στον παιδικό σταθμό..... | 299 |
| 7.2.4 Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών μετάβασης στον παιδικό σταθμό από την οικογένεια..... | 302 |
| 7.2.5 Εφαρμογή πρακτικών μετάβασης από τον παιδικό σταθμό..... | 307 |
| 7.2.6 Προσδοκίες των οικογενειών για τη διαδικασία της μετάβασης στον παιδικό σταθμό..... | 312 |
| 7.2.7 Εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού στον παιδικό σταθμό..... | 314 |
| 7.3 Παρουσίαση των απόψεων των οικογενειών για τη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο..... | 316 |
| 7.3.1 Ανησυχίες των οικογενειών για τη μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο..... | 316 |
| 7.3.2 Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών μετάβασης στο νηπιαγωγείο από την οικογένεια..... | 320 |
| 7.3.3 Προσδοκίες των οικογενειών από το νηπιαγωγείο..... | 325 |
| 7.3.4 Σχολική ετοιμότητα..... | 328 |
| 7.4 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες και τις κοινωνικές δεξιότητες..... | 331 |
| 7.4.1 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες..... | 331 |
| 7.4.2 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων για τις κοινωνικές δεξιότητες..... | 335 |

| | |
|--|-----|
| 7.5 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης από τους γονείς..... | 339 |
| 7.5.1 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης που εφαρμόζονται πριν την είσοδο του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.... | 339 |
| 7.5.2 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς..... | 342 |
| 7.5.3 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης που υιοθετούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο..... | 346 |
| 7.5.4 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης που υιοθετούνται για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου..... | 349 |
| 7.5.5 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης που οργανώνονται από την κοινότητα..... | 351 |
| 7.6 Αξιολόγηση των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων που προάγονται στον παιδικό σταθμό από τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων..... | 354 |
| 7.7 Αξιολόγηση των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων που προάγονται στο νηπιαγωγείο από τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων..... | 358 |
| 7.8 Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στον παιδικό σταθμό από τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων..... | 362 |
| 7.9 Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο από τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων..... | 367 |

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: «Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

| | |
|---|-----|
| 8.1 Εισαγωγή..... | 375 |
| 8.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων, έλεγχος των υποθέσεων και συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού στα περιβάλλοντα μάθησης..... | 376 |

| | |
|---|-----|
| 8.3 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων, έλεγχος των υποθέσεων και συμπεράσματα για τις ανησυχίες, τις προσδοκίες των οικογενειών από τα περιβάλλοντα μάθησης, τις βασικές ικανότητες και τις πρακτικές μετάβασης..... | 390 |
| 8.4 Προτάσεις για μια επιτυχημένη μετάβαση στα περιβάλλοντα μάθησης..... | 401 |
| | |
| Βιβλιογραφία..... | 407 |
| Ελληνόγλωσση..... | 407 |
| Ξενόγλωσση..... | 421 |
| Πηγές-Διαδίκτυο..... | 455 |
| | |
| Παραρτήματα..... | 459 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

Παράρτημα I: «Ερωτηματολόγιο Βρεφονηπιαγωγών»

Παράρτημα II: «Ερωτηματολόγιο Νηπιαγωγών»

Παράρτημα III: «Ερωτηματολόγιο Γονέων»

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1: «Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν την ομάδα των βρεφονηπιαγωγών»
- Πίνακας 2: «Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν την ομάδα των νηπιαγωγών»
- Πίνακας 3: «Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν την ομάδα των γονέων»
- Πίνακας 4: «Στάδια ερευνητικής διαδικασίας»
- Πίνακας 5: «Προσδιορισμός ελαχίστου απαιτούμενου δείγματος για την ομάδα των νηπιαγωγών»
- Πίνακας 6: «Προσδιορισμός ελαχίστου απαιτούμενου δείγματος για την ομάδα των βρεφονηπιαγωγών»
- Πίνακας 7: «Στάδια διεξαγωγής της θεματικής ανάλυσης»
- Πίνακας 8: «Συντομογραφίες»
- Πίνακας 9: «Κατανομή του δείγματος των βρεφονηπιαγωγών ως προς το φύλο»
- Πίνακας 10: «Κατανομή του δείγματος των βρεφονηπιαγωγών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας»
- Πίνακας 11: «Κατανομή του δείγματος των βρεφονηπιαγωγών ως προς την υπηρεσιακή σχέση»
- Πίνακας 12: «Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών»
- Πίνακας 13: «Κατανομή του δείγματος ως προς την κτιριακή υποδομή βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών»
- Πίνακας 14: «Κατανομή του δείγματος των νηπιαγωγών ως προς το φύλο»
- Πίνακας 15: «Κατανομή του δείγματος των νηπιαγωγών ως προς τις βασικές σπουδές»
- Πίνακας 16: «Κατανομή του δείγματος των νηπιαγωγών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας»
- Πίνακας 17: «Κατανομή του δείγματος των νηπιαγωγών ως προς την υπηρεσιακή σχέση»
- Πίνακας 18: «Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή των νηπιαγωγείων»
- Πίνακας 19: «Κατανομή του δείγματος ως προς την κτιριακή υποδομή του νηπιαγωγείου»
- Πίνακας 20: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον τύπο γονέα/κηδεμόνα»
- Πίνακας 21: «Κατανομή του δείγματος γονέων ως προς το φύλο»
- Πίνακας 22: «Κατανομή του δείγματος ως προς το είδος οικογένειας»
- Πίνακας 23: «Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα»
- Πίνακας 24: «Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας»
- Πίνακας 25: «Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο μετεκπαίδευσης της μητέρας»
- Πίνακας 26: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό παιδιών»

Πίνακας 27: «Κατανομή του δείγματος ως προς τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης που φοιτούν τα παιδιά»

Πίνακας 28: «Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή του προσχολικού κέντρου αγωγής και εκπαίδευσης»

Πίνακας 29: «Κατανομή του δείγματος ως προς την κτιριακή υποδομή των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης»

Πίνακας 30: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό βρεφονηπιαγωγών ανά προσχολική τάξη»

Πίνακας 31: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό νηπιαγωγών ανά προσχολική τάξη»

Πίνακας 32: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στην ερώτηση ποιες ομάδες παιδιών, κατά τη γνώμη σας, μπορεί να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Πίνακας 33: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη»

Πίνακας 34: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά με ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό περιβάλλον»

Πίνακας 35: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους»

Πίνακας 36: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Πρωτότοκα παιδιά»

Πίνακας 37: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Τα δίδυμα»

Πίνακας 38: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες»

Πίνακας 39: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές»

Πίνακας 40: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά που ζουν σε ημιαστικές περιοχές»

Πίνακας 41: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές»

Πίνακας 42: «Ιεράρχηση επιλογών προϋποθέσεων για μια επιτυχημένη μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης»

Πίνακας 43: «Ιεράρχηση επιλογών προϋποθέσεων ανάλογα με τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για μια επιτυχημένη μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης»

Πίνακας 44: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στην ερώτηση τι χρειάζεται μια επιτυχημένη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης»

Πίνακας 45: «Κατανομή των προϋποθέσεων για μια επιτυχημένη μετάβαση ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών»

Πίνακας 46: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στην ερώτηση ποιων η συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη για μια επιτυχημένη μετάβαση»

Πίνακας 47: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου και ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών στην ερώτηση ποιων η συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη για μια επιτυχημένη μετάβαση»

Πίνακας 48: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στην ερώτηση ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης»

Πίνακας 49: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η συγγενική σχέση παιδαγωγού – παιδιού»

Πίνακας 50: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών»

Πίνακας 51: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν κανόνες»

Πίνακας 52: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η ηλικία του παιδιού κατά την είσοδό του στα κέντρα»

Πίνακας 53: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί τον γονέα/κηδεμόνα»

Πίνακας 54: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η εξάρτηση του παιδιού από μεταβατικό αντικείμενο»

Πίνακας 55: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η γνωριμία του παιδιού με την παιδαγωγό του πριν την έναρξη του σχολικού έτους»

Πίνακας 56: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η αυξημένη παραμονή του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, πάνω από 4 ώρες ημερησίως»

Πίνακας 57: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Το άγχος και στρες των γονέων»

Πίνακας 58: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η άρνηση συμμετοχής των γονέων σε πρόγραμμα μετάβασης»

Πίνακας 59: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη»

Πίνακας 60: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η ελλιπής κρατική πολιτική για την προσχολική εκπαίδευση»

Πίνακας 61: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό»

Πίνακας 62: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο»

Πίνακας 63: «Κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών»

Πίνακας 64: «Κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών»

Πίνακας 65: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό»

Πίνακας 66: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο»

Πίνακας 67: «Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό ανάλογα με τις ομάδες εκπαιδευτικών»

Πίνακας 68: «Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών»

Πίνακας 69: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου των γνωστικών αντικείμενων των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών»

Πίνακας 70: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις πρακτικές πρίν την είσοδο του παιδιού στο κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης»

Πίνακας 71: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Φροντίζετε να γνωρίζετε παιδί και οικογένεια πριν την έναρξη σχολικής χρονιάς

Πίνακας 72: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Πραγματοποιείτε επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών πρίν τη φοίτησή τους»

Πίνακας 73: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Στέλνετε επιστολή καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες της τάξης σας»

Πίνακας 74: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς της τάξης σας πρίν την έναρξη της σχολικής χρονιάς»

Πίνακας 75: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό σχετικά με τη μετάβαση πρίν την πρώτη μέρα»

Πίνακας 76: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς»

Πίνακας 77: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ζητάτε τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών τους»

Πίνακας 78: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ενθαρρύνετε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς»

Πίνακας 79: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ζητάτε την παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες»

Πίνακας 80: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Δημιουργείτε μικρές ομάδες προσαρμογής κατά τον μήνα Σεπτέμβριο (αρχή σχολικής χρονιάς»

Πίνακας 81: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Εφαρμόζετε σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών κατά τον μήνα Σεπτέμβριο»

Πίνακας 82: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Δημιουργείτε εποπτικά υλικά για τα παιδιά ώστε να τα βοηθήσετε να καταλάβουν τη μετάβασή τους»

Πίνακας 83: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου»

Πίνακας 84: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή συμβιώνοντας με συνομηλίκους στην τάξη»

Πίνακας 85: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής»

Πίνακας 86: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Παρέχετε γενικές πληροφορίες στην οικογένεια για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα»

Πίνακας 87: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό σχετικά με τη μετάβαση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς»

Πίνακας 88: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς»

Πίνακας 89: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου των βρεφονηπιαγωγών ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται ή μη για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο»

Πίνακας 90: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου των βρεφονηπιαγωγών ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο»

Πίνακας 91: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου των βρεφονηπιαγωγών ως προς τις πρακτικές που δεν εφαρμόζονται κατά τη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο»

Πίνακας 92: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου»

Πίνακας 93: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Συναντήσεις και επικοινωνία παιδιών διαφορετικών παιδικών σταθμών που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο»

Πίνακας 94: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο»

Πίνακας 95: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο»

Πίνακας 96: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις»

Πίνακας 97: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης για την ανάπτυξη συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών»

Πίνακας 98: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Κοινές συνεδριάσεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγών για τη σχολική ετοιμότητα και την εξέλιξη των παιδιών»

Πίνακας 99: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Τηλεφωνική επικοινωνία παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας- νηπιαγωγών για ανταλλαγή απόψεων ως προς το παιδαγωγικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου»

Πίνακας 100: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές που οργανώνονται από την κοινότητα»

Πίνακας 101: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για την οικογένεια και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης»

Πίνακας 102: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα»

Πίνακας 103: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης»

Πίνακας 104: «Κατανομή των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών»

Πίνακας 105: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στην ερώτηση ποιες από τις επιλογές θεωρείται σημαντικές για τη σύνδεση του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου»

Πίνακας 106: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την επιλογή: Συνέχεια παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος»

Πίνακας 107: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την επιλογή: Κοινά επιστημονικά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών»

Πίνακας 108: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την επιλογή: Αναγνώριση της αξίας του παιδικού σταθμού σε θέματα μετάβασης»

Πίνακας 109: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Ποιες ανησυχίες είχατε σχετικά με το παιδί σας που θα πήγαινε στον παιδικό σταθμό;»

Πίνακας 110: «Συχνότητα και ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: Οι ανησυχίες αυτές επαληθεύτηκαν με την είσοδο του παιδιού σας στον παιδικό σταθμό;»

Πίνακας 111: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από τον παιδικό σταθμό για το παιδί σας;»

Πίνακας 112: «Συχνότητα και ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: Ανταποκρίθηκε ο παιδικός σταθμός σε αυτές σας τις προσδοκίες;»

Πίνακας 113: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Αντιμετώπισε το παιδί σας κάποια δυσκολία κατά τη μετάβασή του στο νέο σχολικό περιβάλλον;»

Πίνακας 114: «Ποσοστό γονέων που ανέφερε ότι βοήθησε το παιδί να ξεπεράσει τη δυσκολία»

Πίνακας 115: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Πως βοηθήσατε το παιδί σας να ξεπεράσει το συγκεκριμένο πρόβλημα;»

Πίνακας 116: «Ποσοστό γονέων που απάντησε στο ερώτημα: ο παιδικός σταθμός βοήθησε το παιδί σας να ξεπεράσει τη δυσκολία κατά τη μετάβασή του;»

Πίνακας 117: «Ποσοστό γονέων που ανέφερε αν ο παιδικός σταθμός βοήθησε το παιδί να ξεπεράσει τη δυσκολία»

Πίνακας 118: «Ποσοστό γονέων που επιβεβαιώνει τη βοήθεια του παιδικού σταθμού στη διαδικασία μετάβασης»

Πίνακας 119: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Με ποιο τρόπο ο παιδικός σταθμός βοήθησε το παιδί σας να ξεπεράσει τη δυσκολία κατά τη μετάβασή του;»

Πίνακας 120: «Ποσοστό γονέων που το παιδί τους αντιμετώπισε δυσκολίες κατά τη διαδικασία της μετάβασης»

Πίνακας 121: «Ποσοστό γονέων που απάντησε στο ερώτημα: Περιμένετε κάτι παραπάνω από τον παιδικό σταθμό σχετικά με την εξασφάλιση μιας ομαλής μετάβασης;»

Πίνακας 122: «Ποσοστό γονέων που προσδοκούσε από τους παιδαγωγούς να βοηθήσουν το παιδί κατά τη διαδικασία της μετάβασης»

Πίνακας 123: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Τι νομίζετε ότι θα μπορούσαν οι παιδαγωγοί να είχαν κάνει για να βοηθήσουν τη μετάβαση του παιδιού σας στον παιδικό σταθμό;»

Πίνακας 124: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα στο ερώτημα: Εκτός από τη δική σας παρέμβαση και του σχολείου έχετε να αναφέρετε κάτι άλλο που βοήθησε το παιδί σας κατά τη μετάβασή του στον παιδικό σταθμό;» «

Πίνακας 125: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Ποιες ανησυχίες έχετε σχετικά με το παιδί σας που θα πάει στο νηπιαγωγείο;»

Πίνακας 126: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Πως θα βοηθήσετε το παιδί σας να αντιμετωπίσει πιθανές δυσκολίες κατά τη μετάβασή του στο νηπιαγωγείο;»

Πίνακας 127: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για το νηπιαγωγείο;»

Πίνακας 128: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες με στόχο την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό

Πίνακας 129: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες με στόχο την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο

Πίνακας 130: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό»

Πίνακας 131: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο»

Πίνακας 132: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές μετάβασης που δυνητικά τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμόζουν πριν την είσοδο του παιδιού σε αυτά»

Πίνακας 133: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές μετάβασης που δυνητικά τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού σε αυτά»

Πίνακας 134: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές μετάβασης που πιθανόν εφαρμόζονται από τον παιδικό σταθμό για να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη μετάβασή τους στο νηπιαγωγείο»

Πίνακας 135: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές μετάβασης με στόχο την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου»

Πίνακας 136: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές που οργανώνονται από την κοινότητα»

Πίνακας 137: «Κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στον παιδικό σταθμό ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των γονέων»

Πίνακας 138: «Κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στο νηπιαγωγείο ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των γονέων»

Πίνακας 139: «Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στον παιδικό σταθμό ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των γονέων»

Πίνακας 140: «Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στο νηπιαγωγείο ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των γονέων»

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

- Σχήμα 1: «Ημερήσιο πρόγραμμα απασχόλησης νηπίων σύμφωνα με το πρότυπο κανονισμό λειτουργίας του 2002 (προσαρμογή από ΦΕΚ 497, τ. Β΄, 22.04.2002)»
- Σχήμα 2: «Πεδία καλλιέργειας»
- Σχήμα 3: «Ωρολόγιο πρόγραμμα ενιαίου τύπου ολοήμερου νηπιαγωγείου (προσαρμογή από ΦΕΚ 2670, τ.Β΄, 26/08/2016)»
- Σχήμα 4: «Εξίσωση» σχολικής ετοιμότητας (National League of Cities Institute for Youth, Education and Families, 2012)»
- Σχήμα 5: «Θεωρία των οικολογικών συστημάτων»
- Σχήμα 6: «Μοντέλο αλληλοσυνδεδεμένων συστημάτων (Kraft-Sayre & Pianta, 2000)»
- Σχήμα 7: «Σχεδιασμός προγράμματος μετάβασης»
- Σχήμα 8: «Πρακτικές Μετάβασης για την υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών»
- Σχήμα 9: «Στάδια διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας»
- Σχήμα 10: «Δείγμα εκπαιδευτικών και γονέων από την ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου»
- Σχήμα 11: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον φορέα βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών»
- Σχήμα 12: «Κατανομή δείγματος ως προς τον φορέα νηπιαγωγείων»
- Σχήμα 13: «Φορέας κέντρου προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης που φοιτούν τα παιδιά»
- Σχήμα 14: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον τόπο προέλευσης»
- Σχήμα 15: «Κατανομή του δείγματος των βρεφονηπιαγωγών ως προς τις βασικές σπουδές»
- Σχήμα 16: «Κατανομή του δείγματος νηπιαγωγών ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης»
- Σχήμα 17: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό παιδιών που οι βρεφονηπιαγωγοί έχουν στην προσχολική τάξη»
- Σχήμα 18: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό παιδιών που οι νηπιαγωγοί έχουν στην προσχολική τάξη»
- Σχήμα 19: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό παιδιών που θα μεταβούν στο νηπιαγωγείο»
- Σχήμα 20: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον μήνα γνωστοποίησης οριστικών αποτελεσμάτων εγγραφών - επανεγγραφών παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης»
- Σχήμα 21: «Κατανομή του δείγματος ως προς την εκτίμηση ποσοστού παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης»
- Σχήμα 22: «Σχολική ετοιμότητα»

«Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη,
να εύχεται νάναι μακρύς ο δρόμος,
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.
Τους Λαιστρυγόνες και τους Κύκλωπας,
τον θυμωμένο Ποσειδώνα μη φοβάσαι,
τέτοια στον δρόμο σου ποτέ σου δεν θα βρεις,
αν μόν' η σκέψις σου υψηλή, αν εκλεκτή
συγκίνησις το πνεύμα και το σώμα σου αγγίζει.
Τους Λαιστρυγόνες και τους Κύκλωπας,
τον άγριο Ποσειδώνα δεν θα συναντήσεις,
αν δεν τους κουβανείς μες στην ψυχή σου,
αν η ψυχή σου δεν τους στήνει εμπρός σου.»

Κ.Π. Καβάφης

Ευχαριστίες

Έχοντας στο μυαλό μου αυτά τα λόγια του Καβάφη ξεκίνησα την εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής. Αναμφίβολα ήταν ένα ταξίδι στο οποίο δεν έλειψαν οι δυσκολίες, τα εμπόδια. Καμία όμως δυσκολία ή απογοήτευση δε στάθηκε εμπόδιο στη μη περαίωση της διατριβής μου. Τίποτα δεν μπορεί να επισκιάσει τη χαρά που αισθάνθηκα όταν ολοκλήρωσα αυτή μου την προσπάθεια.

Δεκαεπτά χρόνια διορισμένη σε παιδικό σταθμό με την ειδικότητα αρχικά της Βρεφονηπιαγωγού και μετέπειτα της Νηπιαγωγού, πολλές φορές ήρθα αντιμέτωπη με το πρόβλημα της μετάβασης των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στον Παιδικό Σταθμό και μετέπειτα στο Νηπιαγωγείο. Αυτό αποτέλεσε και το κίνητρο για την εκπόνηση της διατριβής μου.

Ευχαριστώ από καρδιάς την κα Σακελλαρίου, επιβλέπουσας καθηγήτριας του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τη θεωρητική και επιστημονική καθοδήγηση της. Η προσπάθειά μου αυτή θα ήταν αδύνατο να ολοκληρωθεί χωρίς τις πολύτιμες συμβουλές της, την πολύτιμη υποστήριξη και ηθική της συμπαράσταση. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Πελαγία Καλογιαννάκη, καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης και την κα Αικατερίνη Μιχαλοπούλου,

καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς επιτροπής για τις επισημάνσεις και παρατηρήσεις τους, οι οποίες συνέβαλαν στην τελική μορφή της διδακτορικής μου διατριβής.

Βαθύτατη ευγνωμοσύνη θα ήθελα να εκφράσω στον Ομότιμο Καθηγητή και Προκοσμήτορα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κύριο Ιωάννη Κογκούλη, ο οποίος πρώτος με παρακίνησε να ξεκινήσω αυτή μου τη προσπάθεια, πιστεύοντας σε μένα και καθοδηγώντας με στις δύσκολες και επίπονες στιγμές. Ευχαριστώ θερμά τις διευθύντριες των Παιδικών Σταθμών και Νηπιαγωγείων, όλους τους συναδέλφους Βρεφονηπιαγωγούς και Νηπιαγωγούς, για την κατανόησή τους και συνεργασία, προκειμένου να πραγματοποιήσω την έρευνά μου, τους γονείς για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου και την ενεργητική τους συμμετοχή.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην κα Στράτη φίλη και συνεργάτιδα για την πολύτιμη υποστήριξη και αμέριστη συμπαράστασή της κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Τέλος, ευχαριστώ όλους τους φίλους και συγγενείς που πίστεψαν σε μένα. Αφιερώνω τη διατριβή μου στο σύζυγό μου Χρήστο, στα παιδιά μου Ιωάννη και Μάριο, στους γονείς μου, για την πολύπλευρη στήριξη, κατανόηση, υπομονή και διαρκή συμπαράστασή τους, όλο το διάστημα της προσπάθειάς μου.

Εισαγωγή

Μεταβάσεις συμβαίνουν τακτικά κατά τη διάρκεια ζωής των ατόμων. Μερικές από αυτές τις μεταβάσεις μπορεί να είναι μικρής έκτασης και φαινομενικά ασήμαντες. Άλλες καλύπτουν γεγονότα μεγάλου μεγέθους με σημαντικές συνέπειες για τους εμπλεκόμενους (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro Reed, & Wildenger, 2010). Η μετάβαση του παιδιού στον Βρεφονηπιακό-Παιδικό Σταθμό και στο Νηπιαγωγείο αποτελεί κοινή εμπειρία για χιλιάδες παιδιά σε όλο τον κόσμο χωρίς να είναι η ίδια εμπειρία για όλα τα παιδιά (Ames, Rojas, & Portugal, 2010). Σηματοδοτεί ένα νέο και σημαντικό στάδιο εξέλιξης τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του (Jorde, 1984 ▪ Rosier & McDonald, 2011 ▪ Miller, 2015) και γι' αυτό θεωρείται μια από τις κρίσιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας (Pianta 2007). Προσδιορίζεται ως αγχωτική κατάσταση λόγω της ασυνέχειας που υπάρχει μεταξύ των πλαισίων, της οικογένειας, του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου (DeCaro & Worthman 2011 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ McGettigan & Gray 2012 ▪ Pianta & Kraft-Sayre 2003 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta 1999 ▪ Wildenger, McIntyre, Fiese, & Eckert, 2008).

Την περίοδο αυτή συμβαίνουν αλλαγές στην προσωπικότητα του παιδιού και πιθανόν στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον με αποτέλεσμα το παιδί να καλείται να διαχειριστεί ένα πλήθος απαιτήσεων (γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών) (Γουργιώτου, 2008), να αναπροσαρμοστεί σε καινούριες καταστάσεις και νέα περιβάλλοντα, να αντιμετωπίσει ένα νέο, άγνωστο, διαφορετικό πλαίσιο (Berlin, Dunning, & Dodge, 2011 ▪ Margetes, 2002 ▪ Rosier & McDonald, 2011) και να ανεξαρτητοποιηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον για χάρη του φυσικού και κοινωνικού του περίγυρου (Πανταζής, 2005α). Η ομαλή προσαρμογή, η ευημερία των παιδιών, η επιτυχημένη εξέλιξη και η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων της προσχολικής εμπειρίας (Brooker, 2016) εξαρτάται τόσο από την επικοινωνία και τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιού, παιδικού σταθμού, νηπιαγωγείου, οικογένειας και κοινότητας όσο και από την ύπαρξη συνέχειας από την οικογένεια στον βρεφονηπιακό-παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο σε επίπεδο καθημερινών ρουτίνων, κανόνων, αγωγής και εκπαίδευσης (DeCaro & Worthman, 2011 ▪ McGettigan & Gray, 2012 ▪ Wildenger, McIntyre, Fiese & Eckert, 2008).

Ο βρεφονηπιακός-παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο, ως συνοδοιπόροι στο νέο ταξίδι του παιδιού προς το σχολικό περιβάλλον, έχουν μεσολαβητικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού με στόχο να «παράσχουν ένα υγιές ξεκίνημα» (Kagan & Neuman, 1998) που θα το υποβοηθήσουν να αποκτήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του και θα ενισχύσουν την ετοιμότητα των μικρών παιδιών (Conyer, Reynolds, & Qu, 2003). Αυτό επιτυγχάνεται τόσο από τη σύνδεση μεταξύ όλων των βαθμίδων αγωγής και εκπαίδευσης όσο και από την υιοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών για την προσχολική εκπαίδευση. Τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα επιδρούν θετικά στη μάθηση, στην αλλαγή συμπεριφορών (McDermott, Rikoonb, & Fantuzzo, 2016), στην ανάπτυξη μαθηματικών και γλωσσικών ικανοτήτων, (Fantuzzo, Gadsden, & McDermott, 2011) στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και καθιστούν σημαντική τόσο τη διασφάλιση της παρεχόμενης ποιότητας της αγωγής και φροντίδας από τα προσχολικά κέντρα (Elliott, 2006 ▪ Hutchins, Sagggers, & Frances, 2009 ▪ Sammons et al., 2007 ▪ Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004 ▪ Wise, da Silva, Webster, & Sanson, 2005) όσο τη διασφάλιση μίας επιτυχημένης μετάβασης (Elliott, 2006) που θα τους επιτρέψει να προσαρμόζονται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, & Στράτη, 2015α).

Η μετάβαση πρέπει να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω α) της παιδαγωγικής, η οποία προάγει την περιέργεια, τα κίνητρα, την κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και παράλληλα αναφέρεται στην ευθύνη των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας να υποστηρίζουν την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, εφαρμόζοντας κατάλληλες αναπτυξιακές πρακτικές, στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, στις αξίες που υιοθετούν, στη σημασία της κατάρτισης και επιμόρφωσής τους, β) των προγραμμάτων που υποστηρίζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους καθώς μεταβαίνουν από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό, στο νηπιαγωγείο και το σχολείο και γ) την εκπαιδευτική πολιτική που περιλαμβάνει τους νόμους, τους κανονισμούς, τις πράξεις και τις νομικές διατάξεις που διέπουν ή επηρεάζουν τις προσχολικές δομές (Kagan, Karnati, Friedlander, & Tarrant, 2010).

Στο πλαίσιο της παρούσας θέσης επιχειρείται η παρουσίαση των απόψεων των παιδαγωγών αλλά και των γονέων ως ενεργητικών μελών στη διαδικασία της μετάβασης με στόχο τον προσεκτικό και οργανωμένο σχεδιασμό προγραμμάτων

μετάβασης και την υιοθέτηση πρακτικών που θα συμβάλλουν στη βελτίωση των συνθηκών που επικρατούν στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική έκβαση της μετάβασης των παιδιών από το φυσικό στο προσχολικό περιβάλλον.

Ως προς τη δομή, η διδακτορική διατριβή οργανώνεται σε τρία μέρη. Το θεωρητικό μέρος (Α. Κεφ. 1 έως 4), που περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες, το εμπειρικό μέρος (Β. Κεφ. 5 έως 7), όπου παρουσιάζεται η έρευνα και η στατιστική ανάλυση και το τρίτο μέρος (Γ. Κεφ. 8) που περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, τις προτάσεις, τη βιβλιογραφία και τα παραρτήματα (I, II και III).

Στο πρώτο μέρος της διατριβής, το πρώτο κεφάλαιο περιέχει την προβληματική της έρευνας. Διατυπώνονται οι προβληματισμοί, αναφέρονται τα κριτήρια επιλογής του υπό μελέτη θέματος, παρουσιάζονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της μελέτης, τα διερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις. Επίσης, σκιαγραφείται η αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιέχει το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητικού σχεδιασμού και τα εννοιολογικά πεδία της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ο θεσμός του νηπιαγωγείου και του παιδικού σταθμού. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στις θεωρίες που υποστηρίζουν τη διαδικασία της μετάβασης.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στον ρόλο του παιδιού, της οικογένειας, των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, των συνομηλίκων και της κοινότητας. Συνάμα, γίνεται αναφορά στους παράγοντες με θετική και αρνητική επιρροή που επηρεάζουν την έκβαση της μετάβασης του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στον σχεδιασμό ευέλικτων προγραμμάτων μετάβασης, στις πρακτικές που δυνητικά μπορεί να εφαρμόζονται από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα και να διευκολυνθεί η μετάβαση του παιδιού από το φυσικό περιβάλλον της οικογένειας στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης, που είναι το εμπειρικό μέρος, αναφέρεται στη διερευνητική μελέτη και στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται

αναφορά στην επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας, στα μέσα συλλογής του εμπειρικού υλικού, στη διαδικασία διεξαγωγής της μελέτης και στα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας. Επίσης, παρουσιάζεται ο καθορισμός του πληθυσμού και γίνεται περιγραφή του δείγματος. Παρουσιάζονται ακόμη, οι μεταβλητές και οι στατιστικές τεχνικές που υιοθετήθηκαν για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής μελέτης. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των οικογενειών καθώς και τα δομικά χαρακτηριστικά των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για το ζήτημα της μετάβασης.

Το έβδομο κεφάλαιο περιέχει τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους γονείς σε θεματικές κατηγορίες, τα οποία ερμηνεύονται με την αυτολεξεί παράθεση αποσπασμάτων από τα λόγια των συμμετεχόντων οικογενειών. Επίσης, δίνονται συγκριτικοί πίνακες παρουσίασης των αποτελεσμάτων για τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων.

Τέλος, η διατριβή ολοκληρώνεται με το τρίτο μέρος, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση που αφορούν το θέμα της μετάβασης με στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας της, προκειμένου τα παιδιά να βιώνουν μια επιτυχημένη ένταξη στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Ακολουθούν η Βιβλιογραφία και τα Παραρτήματα (I, II και III).

ΜΕΡΟΣ Ι
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η προβληματική της έρευνας

1.1 Περίληψη

Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη διατύπωση του προβλήματος, στον σκοπό και στους επιμέρους στόχους της έρευνας. Παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, οι υποθέσεις της διερευνητικής μελέτης, ως απόρροια του θεωρητικού πλαισίου και των στόχων της έρευνας και σκιαγραφείται η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητα της προκειμένου οι γνώσεις που θα προκύψουν από τη διερεύνηση, να συμβάλλουν στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης για την προσχολική ηλικία επισημαίνοντας προβλήματα, αδυναμίες και παρουσιάζοντας ενέργειες και δράσεις, οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μεταβατική περίοδο του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.

1.2 Διατύπωση του προβλήματος

Η ζωή του ανθρώπου σηματοδοτείται από ραγδαίες εξελίξεις σε όλους του τομείς ανάπτυξης και από ποικίλες αλλαγές. Μία από αυτές συντελείται, όταν το παιδί εγκαταλείπει το στενό και προστατευμένο οικογενειακό περιβάλλον προκειμένου να μεταβεί στον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο, που αποτελούν αφενός ένα νέο, άγνωστο, διαφορετικό, περιβάλλον σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες τους (Margetts, 2002), αφετέρου μια μικρογραφία της κοινωνίας με κανόνες και απαιτήσεις (Griebel & Niesel, 2002). Είναι η πρώτη μεγάλη αλλαγή που προκαλεί θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Για αυτό προβάλλει ως απαραίτητη προϋπόθεση και δικαίωμα του παιδιού, η διασφάλιση ενός περιβάλλοντος που φροντίζει για τη σωματική και συναισθηματική του ασφάλεια (Μπέλλου-Μυλωνά & Σιδεροπούλου, 2006) προκειμένου τα παιδιά να έχουν «ένα υγιές ξεκίνημα που να τα ετοιμάζει για το σχολείο και αργότερα για τη ζωή» (Kagan & Neuman, 1998).

Τα συναισθήματα που νιώθει το παιδί ποικίλλουν ανάλογα με την προσωπικότητα του και τις προηγούμενες εμπειρίες του (Ματσαγγούρας, 2012). Η

προσαρμογή στις απαιτήσεις του προσχολικού περιβάλλοντος, η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι συνισταμένη προηγούμενων θετικών προσχολικών εμπειριών (Boethel, 2004 ▪ Reynolds, 2004), των προσδοκιών (Daniels, 2014), των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, των συνθηκών που επικρατούν σε αυτό και του τρόπου που το οικογενειακό περιβάλλον υποστηρίζει το παιδί κατά τη μετάβασή του (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003). Κάθε μεταβατική εμπειρία στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης χρειάζεται την υποστήριξη των ερευνητών και της εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου κάθε παιδί να ξεκινήσει τη φοίτησή του στο σχολείο «έτοιμο να πετύχει» (Dockett & Perry 2013) και πρέπει να αναγνωρίζεται ως σημαντική από όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού καθώς η ανάπτυξη θετικών προσχολικών εμπειριών (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005 ▪ Pronin-Fromberg, 2000) έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Επηρεάζει πολύπλευρα τη συμπεριφορά των παιδιών, τη στάση τους προς το σχολείο, την αποδοτικότητά τους (Ματσαγγούρας, 2003α) και τη θέλησή τους για μάθηση (Σακελλαρίου, 2005β). Θέτει τις βάσεις για την περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, για μελλοντικές επιτυχίες, για την κοινωνικοποίηση του (Corsaro, 2005 ▪ Lam & Pollard, 2006), τη διαμόρφωση των βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του και ασκεί καταλυτική επίδραση στη γενικότερη εξέλιξη του ατόμου (Γκόβαρης, 2008 ▪ Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου, & Πομώνης, 2006 ▪ Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003).

Η είσοδος του παιδιού στα προσχολικά κέντρα, ως φορείς αγωγής και εκπαίδευσης, δεν αποτελεί μία απλή μετακίνηση ούτε είναι ένα στιγμιαίο γεγονός. Σηματοδοτεί μια μακρά και εξελισσόμενη διαδικασία, που αρχίζει πριν τη φοίτησή του σε αυτά και επεκτείνεται χρονικά για αρκετό διάστημα μετά από αυτή αν λάβουμε υπόψη, ότι η διαδικασία μάθησης, γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων διαγράφει μια συνεχή πορεία από τις μονάδες φροντίδας, προσχολικής αγωγής και διαπαιδαγώγησης (βρεφονηπιακός – παιδικός σταθμός), το νηπιαγωγείο, το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο, το λύκειο και μετέπειτα τα τεχνολογικά και πανεπιστημιακά ιδρύματα. Εισερχόμενο στο σχολείο το παιδί καλείται να προσαρμοστεί στις νέες αλλαγές (Βρυνιώτη, 2008 ▪ Τοκμακίδου, 2010).

Αλλαγές σε επίπεδο δομής μαθησιακών περιβαλλόντων (αλλαγής κτιρίου, παιδαγωγικού προγράμματος, μεγέθους και οργάνωσης τάξης), διαφορετικών

προσώπων, ομάδων ομηλικών (φιλικών σχέσεων - αποδοχή από νέα ομάδα συνομηλικών), κανόνων, προσδοκιών (Fabian, 2000 ▪ Lenga & Ogden, 2000 ▪ Margetts, 1999 ▪ Margetts, 2002), οι οποίες διαφέρουν από εκείνες της οικογένειας (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Το παιδί με την έναρξη της προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι περισσότερο υπεύθυνο και ανεξάρτητο (Li-Grining, Votruba-Drzal, Maldonado-Carreno & Haas, 2010). Έρευνες (Berlin, Dunning, & Dodge, 2011 ▪ Pianta, Barnett, Burchinal, & Thornburg, 2009 ▪ Recchia & Bentley, 2013 ▪ Wong, Cook, Barnett, & Jung, 2008) έδειξαν ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν προσχολικά προγράμματα βρεφικών και παιδικών σταθμών είχαν καλύτερη προακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη όταν φοίτησαν στο νηπιαγωγείο σε σχέση με παιδιά που δεν είχαν ανάλογη προσχολική εμπειρία. Ακόμη και όταν το παιδί έχει φοιτήσει σε βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό, η μετάβασή του στο νηπιαγωγείο θεωρείται σημαντική (Hains, Fowler, Schwartz, Kottwitz, & Rosenkoetter, 1989 ▪ Pianta, 2007 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 2000 ▪ Vecchiotti, 2003) καθώς η αλλαγή προσχολικού περιβάλλοντος μπορεί να του προκαλέσει αναστάτωση λόγω των διαφορετικών απαιτήσεων (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011) και των διαφορετικών πιθανών κανόνων (Di Santo & Berman, 2012). Συναντάμε παιδιά που προσαρμόζονται εύκολα στις επερχόμενες αλλαγές και παιδιά που δυσκολεύονται πολύ για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Η αδυναμία ενός μεγάλου ποσοστού νεοεισερχόμενων παιδιών να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις προκλήσεις του βρεφονηπιακού ή παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζουν προβλήματα, τα οποία περιγράφονται ως δυσκολίες προσαρμογής, αναπτυξιακή ανισορροπία ή αντιδράσεις μετάβασης (Niesel & Griebel, 2007). Επιπλέον, βιώνουν αρνητικές εμπειρίες και άγχος (Griebel & Niesel, 2002) που εκδηλώνονται με αντιδράσεις άρνησης παραμονής στο προσχολικό περιβάλλον, κλάμα, προσκόλληση στη παιδαγωγό, υπερδιέγερση, νευρικότητα, επιθετικότητα, αλλά και με σωματικά συμπτώματα όπως: εμετό, κοιλόπονο, πονοκέφαλο, πυρετό, ενούρηση (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011 ▪ Giallo, Treyvaud, Matthews, & Kienhuis, 2010).

Το ποσοστό των παιδιών που βιώνουν δύσκολα τη μετάβαση κυμαίνεται από 10 έως 12 % στην Ευρώπη και έως 40% στις ΗΠΑ (Βруниώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-

Θεοδοσιάδου, & Χρυσαιφίδης, 2008 ▪ Griebel & Niesel, 2004). Σύμφωνα με τους Rimm-Kaufman, Pianta, και Cox (2000) οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι το 52% των παιδιών που εισέρχονται στο νηπιαγωγείο βιώνουν μια επιτυχημένη μετάβαση, το 32% των παιδιών δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο νέο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και έχουν «κάποια προβλήματα» και το 16% των παιδιών αναφέρεται πως έχουν δυσκολία ή μεγάλη δυσκολία κατά την είσοδό τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης που συνοδεύεται από μια σειρά ανησυχιών και προβλημάτων. Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, να περιμένουν τη σειρά τους και να τηρούν τους κανόνες.

Η έκβαση της μετάβασης σχετίζεται με ένα πλήθος παραγόντων (θεσμικών, προσωπικών, απρόσωπων), με θετική και αρνητική επίδραση, που πρέπει να συνεκτιμηθούν και να ενταχθούν στο συνολικό πλαίσιο των παραγόντων που αλληλεπιδρούν κυκλικά στην επιτυχημένη μετάβαση (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008 ▪ Griebel & Nielsen 2004). Συγκεκριμένα, οι κυριότεροι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία της μετάβασης διακρίνονται σε (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, & Στράτη, 2015α): α) παράγοντες που αναφέρονται στο ίδιο το παιδί, όπως η κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις, η χρονολογική ηλικία φοίτησης του παιδιού, η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους σχολικούς κανόνες, η εξάρτησή του από μεταβατικό αντικείμενο, β) παράγοντες που αναφέρονται στην οικογένεια, όπως η προσχολική εμπειρία της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο, το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο, το άγχος, η άρνηση συμμετοχής της οικογένειας σε πρόγραμμα μετάβασης, γ) παράγοντες που άπτονται του προσχολικού περιβάλλοντος (Βρεφονηπιακός Σταθμός και Παιδικός Σταθμός), όπως η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, το ωράριο, ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη και δ) παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική (έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής, χρόνου, δεξιοτήτων και συντονισμού για την εξασφάλιση του προγράμματος μετάβασης, ανεπαρκείς πόροι).

Η μετάβαση στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης όπως υποστηρίζεται από μια σειρά ερευνών, σηματοδοτεί την αρχή μιας σχέσης ανάμεσα στο παιδί και τη γνώση (Ματσαγγούρας, 2003α), αποτελεί αστείρευτη πηγή εμπειριών και είναι καθοριστική για τη μετέπειτα ζωή του παιδιού (Εξάρχου, 2008 ▪ Lam & Pollard 2006 ▪ Manvell, Maxwell, & Fleming, 2011 ▪ Pianta & Rimm-Kaufman, 2006 ▪ Yeboah, 2002). Συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, στον

εμπλουτισμό των γνώσεών του, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων, στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου, & Πομώνης, 2006) και μπορεί να επηρεάσει την προσαρμοστικότητα και ικανότητά του ως προς την επιτυχή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αλλαγών και των νέων προκλήσεων (Dunlop & Fabian, 2002). Αυξάνει τη θετική στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο, την αποδοτικότητα του (Ματσαγγούρας, 2003α ▪ Entwisle & Alexander, 1998 ▪ Gutman, Sameroff & Cole, 2003), μειώνοντας τις πιθανότητες να το εγκαταλείψουν πρόωρα σε σύγκριση με τα παιδιά που δε φοιτούν σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (Στάππα, 2012). Η προετοιμασία του παιδιού από την οικογένεια, η πρόωμη μάθηση, η επιτυχημένη προσαρμογή στο προσχολικό και σχολικό περιβάλλον, η ομάδα των συνομηλίκων και η θετική σχέση μαζί τους και με τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανό να ενισχύσουν την απόδοσή (Kagan & Tarrant, 2010 ▪ Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004) και να μειώσουν τη σχολική διαρροή (Brofenbrenner, 1996), η οποία αντιμετωπίζεται πλέον ως προϊόν συσσωρευμένων αρνητικών εμπειριών στον χώρο του σχολείου.

Υποστηρίζεται πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα προσχολικά και σχολικά τους χρόνια είναι πιθανό να συνεχίσουν να βιώνουν τέτοιου είδους προβλήματα σε όλη τη διάρκεια παραμονής τους σε αυτά (Einarsdottir, 2007). Στη χώρα μας σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2006) η σχολική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται σε 9,74%. Παρόλο που πολλές συνιστώσες του προβλήματος είναι γνωστές, δεν έχουν δημιουργηθεί δίκτυα πρόληψης για τις ομάδες υψηλού κινδύνου. Το δίκτυο πρόληψης που θα συγκρατήσει τους μαθητές στο σχολείο μπορεί να δημιουργηθεί από τα προσχολικά χρόνια και συγκεκριμένα την πρώτη τάξη του νηπιαγωγείου που σύμφωνα με έρευνα του ΕΚΚΕ θεωρείται ως μια από τις «κρίσιμες στιγμές» στην πορεία της σχολικής ζωής του παιδιού. Ακολουθεί η Α΄ Δημοτικού, Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου (Μαράτου-Αλιπράντη, Τεπέρογλου & Τσίγκανου, 2006).

Η άποψη ότι κατά τη διάρκεια της μετάβασης του παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση, «όλα τα παιδιά θα ξεκινήσουν το σχολείο έτοιμα να μάθουν» (Meisels, 1999), άρα οι ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους (Goals, 2000), τείνει να αντικατασταθεί από την οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται α) στην

ισότιμη δράση του ατόμου, των εκπαιδευτικών θεσμών αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, β) στην ενεργητική συμμετοχή και συνεργασία μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου, των συνομηλίκων και της κοινότητας, γ) στη διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των παιδιών, δ) στην παροχή συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών περιβαλλόντων (οικογένειας, παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου), ώστε το παιδί να μεταβεί με επιτυχία στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (Γουργιώτου, 2008 ▪ Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2015α ▪ Dunlop & Fabian, 2002 ▪ Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ▪ Schulting, Malone & Dodge, 2005). Πρόκειται για ένα οργανωμένο σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπων, χώρων και θεσμών, που τρέχουν μέσα στο χρόνο (Love, Logue, Trudeau & Thayer, 1992 ▪ Pianta & Walsh, 1996). Οι παραπάνω παράγοντες αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυνδέονται κατά τη διαδικασία της μετάβασης, η οποία σύμφωνα με το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο, δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός που αφορά το παιδί και την ετοιμότητά του να ανταπεξέλθει στις νέες προκλήσεις, αλλά πρόκειται για μια συνεχή, δομημένη από σχέσεις διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα.

Η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μετάβαση καθώς και η θετική προσμονή του παιδιού να ξεκινήσει το σχολείο (Daniels, 2014) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μια περίοδο αυξημένων απαιτήσεων για το παιδί (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Το παιδί έχει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον στο μέτρο των δυνατοτήτων του. Η τάση αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στο ίδιο το παιδί (Βρυνιώτη, 2008). Ο εκπαιδευτικός ως δυναμικός και ενεργός παράγοντας αλλαγής και με στόχο τον μετασχηματισμό της παιδαγωγικής πράξης και την αναβάθμιση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, & Στράτη, 2015α), οφείλει να μεριμνήσει για τις αρχές που διέπουν την περίοδο της μετάβασης (Τοκμακίδου, 2008), προκειμένου η εμπειρία από τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για την οικογένειά του (Akhter, Sarkar, Kibria, & Das, 2012).

Η συμμετοχή της οικογένειας στη μόρφωση των παιδιών τους, στα προσχολικά προγράμματα και στη διαδικασία της μετάβασης έχει αποδειχθεί πως έχει θετική επιρροή στην αναπτυξιακή εξέλιξη των παιδιών (Machida, Taylor, & Kim, 2002 ▪ Morrison-Gutman & McLoyd, 2000) και στην προετοιμασία τους για ομαλή μετάβαση στο νέο προσχολικό περιβάλλον (Σακελλαρίου, 2008). Επομένως, ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός και προϋποθέτει να προετοιμαστεί και η ίδια στις νέες αλλαγές, προκειμένου να υποστηρίξει το παιδί πριν και κατά τη διάρκεια μετάβασής του στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (Bohan-Baker & Little, 2004 ▪ DeCaro & Worthman, 2011).

Τα παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά ηλικίας από τριών έως οκτώ ετών είναι πιο αποτελεσματικά όταν οι γονείς εμπλέκονται ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2005 ▪ Kreider, 2002 ▪ Manvell, Maxwell, & Fleming, 2011). Όταν τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης προσφέρουν προκλήσεις και ευκαιρίες συμμετοχής της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης, συμβάλλουν στη βελτίωση του ρόλου τους ως γονέων, αυξάνουν την αυτοεικόνα τους αλλά και την αυτοπεποίθηση των παιδιών, υποστηρίζοντάς τα στην προετοιμασία τους για τις επερχόμενες αλλαγές, ενισχύοντας τις κοινωνικές τους ικανότητες, τις προ-ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και μειώνοντας το άγχος. Επίσης, ένα καλά οργανωμένο και σχεδιασμένο πρόγραμμα μετάβασης που προσαρμόζει τις πρακτικές στις ανάγκες της οικογένειας και του παιδιού αφενός ωφελεί τα παιδιά, τις οικογένειες, τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και αφετέρου οδηγεί στη δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, θετικών επικοινωνιακών δεσμών μεταξύ των δύο φορέων κοινωνικοποίησης (Germino-Hausken & Rathbun, 2001). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται μέσα από επιτυχημένα προγράμματα μετάβασης, που η προσπάθειά τους είναι παράδειγμα προς μίμηση, όπως είναι των δημοτικών προσχολικών κέντρων του Ρέτζιο Εμίλια της Ιταλίας (Χρυσαφίδης, 2004 ▪ Edwards, Candini, & Forman, 2000) και το πρόγραμμα επέμβασης στην πρώιμη παιδική ηλικία «Head Start» στις ΗΠΑ.

Στην παρούσα έρευνα η μετάβαση εκλαμβάνεται τόσο ως μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία, μακρού χρονικού διαστήματος, κατά την οποία το παιδί μετακινείται από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον στον χώρο του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου όσο και ως αλλαγή σχολικής βαθμίδας, δηλαδή από τη μη υποχρεωτική φοίτηση του παιδικού σταθμού στην υποχρεωτική εκπαίδευση

του νηπιαγωγείου. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το ζήτημα της μετάβασης σε σχέση με την οικοσυστημική θεωρία από την πλευρά των παιδαγωγών και των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας και να προσδιορίσουμε τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τη μετάβαση. Συνάμα, θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τις ομάδες παιδιών που βιώνουν με δυσκολία τη μετάβαση στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, να διακριβώσουμε τους παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική της έκβαση και να αναδείξουμε τις προϋποθέσεις της επιτυχημένης μετάβασης. Επιπλέον, θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται από τους παιδαγωγούς και τους γονείς και να αξιολογήσουμε τις διεθνείς πρακτικές μετάβασης που δυνητικά μπορεί να αξιοποιούνται ή όχι από τα ελληνικά προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Εν κατακλείδι, ευελπιστούμε πως τα ερευνητικά μας δεδομένα θα συμβάλλουν στη θετική προσέγγιση των παιδιών και των οικογενειών τους, στον περιορισμό των πιθανών δυσκολιών που θα προκύψουν κατά τη μετάβαση των παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και στη δημιουργία κατάλληλων προσχολικών συνθηκών. Συνάμα, στη μελλοντική συγγραφή παρόμοιων μελετών που θα εγείρουν νέους προβληματισμούς και θα οδηγήσουν στη λήψη αποφάσεων από την εκπαιδευτική πολιτική με στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας της μετάβασης, ώστε παιδιά και γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.

1.2.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις που διαμορφώνουν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας για τη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και τις πρακτικές που αξιοποιούν οι ίδιοι ως παιδαγωγοί, αλλά ταυτόχρονα να καταγράψει και τις απόψεις των γονέων για το θέμα της μετάβασης. Εξάλλου, καμία πηγή πληροφόρησης από μόνη της δεν μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του υπό μελέτη θέματος.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα ερευνητική μελέτη οι επιμέρους στόχοι μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες:

α) στόχοι που σχετίζονται με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας

- ✓ Να καταγραφεί το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζει δυσκολίες κατά τη μετάβασή του στον βρεφονηπιακό – παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο.
- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των παιδαγωγών για τις ομάδες των παιδιών που βιώνουν δύσκολη προσαρμογή, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και να διατυπωθούν προτάσεις για την ομαλή έκβαση της μετάβασης.
- ✓ Να αναδειχθούν οι δεξιότητες και οι ικανότητες του παιδιού που θα το βοηθήσουν αρχικά στη μετάβασή του στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο.
- ✓ Να ευαισθητοποιηθούν οι παιδαγωγοί στο ζήτημα της μετάβασης, ώστε να εφαρμόζουν ουσιαστικές στρατηγικές μετάβασης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία της μετάβασης σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.
- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των παιδαγωγών για τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης και να αναδειχθεί η σημασία της.
- ✓ Να εξαχθούν συμπεράσματα για τις πρακτικές μετάβασης που οι παιδαγωγοί αξιοποιούν κατά τη διάρκεια της μετάβασης του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των παιδαγωγών για τη σύνδεση του παιδικού σταθμού με το νηπιαγωγείο ως συνέχεια της μιας βαθμίδας εκπαίδευσης στην άλλη.
- ✓ Να καταγραφούν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων (βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών) ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

β) στόχοι που σχετίζονται με την οικογένεια

- ✓ Να κατανοήσουμε τις ανησυχίες των γονέων για τη μετάβαση του παιδιού τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα που το παιδί εισέρχεται στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο.
- ✓ Να ανιχνεύσουμε τις προσδοκίες των οικογενειών από τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.
- ✓ Να επισημανθούν τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα παιδιά που βιώνουν δύσκολα τη διαδικασία της μετάβασής τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.
- ✓ Να διερευνήσουμε πώς οι γονείς βλέπουν την εμπλοκή τους στη διαδικασία της μετάβασης και ποιες πρακτικές μετάβασης εφαρμόζουν στην περίπτωση που το παιδί τους παρουσιάσει κάποια δυσκολία.
- ✓ Να αναδειχθούν στοιχεία για τις πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και ταυτόχρονα οι διεθνείς στρατηγικές μετάβασης να αξιολογηθούν από τους γονείς.
- ✓ Να εξαχθούν συμπεράσματα για τη σημασία της απόκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων από το παιδί στην επιτυχημένη μετάβασή του στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο.
- ✓ Να καταγράψουμε διαφοροποιήσεις στις οικογένειες ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών που έχουν, το μορφωτικό τους επίπεδο, διαφοροποιήσεις που ερμηνεύουν πιθανές διαφορές στις ανησυχίες τους, προσδοκίες τους, τρόπους αντιμετώπισης των πιθανών δυσκολιών.

1.2.2 Διερευνητικές ερωτήσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα προς διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα ως απόρροια του θεωρητικού πλαισίου και των στόχων της έρευνας. Κάθε ένα αντιστοιχεί σε ανάλογες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για τους βρεφονηπιαγωγούς, για τους νηπιαγωγούς και τους γονείς-κηδεμόνες (πίνακας 1,2,3).

| ΑΡ. ΕΡ. | | |
|---|---------------|--|
| α) Απόψεις Βρεφονηπιαγωγών για τη μετάβαση | | |
| 1 | 9-12 | Χαρακτηριστικά της τάξης |
| 2 | 13 | Εκτίμηση του ποσοστού παιδιών που βιώνουν δυσκολίες προσαρμογής |
| 3 | 14-33 | Παιδιά που βιώνουν δυσκολίες κατά τη μετάβαση |
| 4 | 34-52 | Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη μετάβαση |
| 5 | 46, 47, 53-61 | Συνεργασία για μια επιτυχημένη μετάβαση |
| 6 | 62-84 | Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη μετάβαση |
| 7 | 85-103 | Ικανότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά για μια επιτυχημένη μετάβαση |
| 8 | 104-124 | Κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά για επιτυχημένη μετάβαση |
| 9 | 125-137 | Γνωστικά αντικείμενα βασικών σπουδών των βρεφονηπιαγωγών που τους βοηθούν να εξασφαλίσουν μια ομαλή μετάβαση |
| β) Διεθνείς πρακτικές μετάβασης | | |
| 10 | 138-146 | Πρακτικές πριν την είσοδο του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |
| 11 | 147-163 | Πρακτικές κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |
| 12 | 173-179 | Πρακτικές που ενισχύουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών που φοιτούν σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |
| 13 | 180-185 | Πρακτικές συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών |
| 14 | 186-192 | Πρακτικές που διεθνώς εφαρμόζονται από την κοινότητα |
| 15 | 193-200 | Αιτιολόγηση της εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών |
| 16 | 138-185 | Πρακτικές που θεωρούνται σημαντικές είτε εφαρμόζονται είτε δεν εφαρμόζονται |
| 17 | 205 | Σημασία του παιδικού σταθμού σε θέματα μετάβασης |
| 18 | 201-207 | Σύνδεση παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου |
| 19 | 164-172 | Πρακτικές για μια επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο |
| Δημογραφικά χαρακτηριστικά | | |
| | 1 | Φύλο |
| | 2 | Χρόνια επαγγελματικής υπηρεσίας |
| | 3 | Σπουδές |
| | 4 | Θέση υπηρεσίας |
| Χαρακτηριστικά παιδικού σταθμού | | |
| | 5 | Περιοχή παιδικού σταθμού |
| | 6 | Κτιριακή υποδομή παιδικού σταθμού |
| | 7 | Φορέας παιδικού σταθμού |
| | 8 | Νομός παιδικού σταθμού |

Πίνακας 1: «Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν την ομάδα των βρεφονηπιαγωγών»

| ΑΡ. ΕΡ. | | |
|--|---------------|--|
| α) Απόψεις Νηπιαγωγών για τη μετάβαση | | |
| 1 | 9-11 | Χαρακτηριστικά της τάξης |
| 2 | 12 | Εκτίμηση του ποσοστού παιδιών που βιώνουν δυσκολίες προσαρμογής |
| 3 | 13-32 | Παιδιά που βιώνουν δυσκολίες κατά τη μετάβαση |
| 4 | 33-51 | Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη μετάβαση |
| 5 | 45, 46, 52-60 | Συνεργασία για μια επιτυχημένη μετάβαση |
| 6 | 61-83 | Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη μετάβαση |
| 7 | 84-102 | Ικανότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά για μια επιτυχημένη μετάβαση |
| 8 | 103-123 | Κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά για επιτυχημένη μετάβαση |
| 9 | 124-136 | Γνωστικά αντικείμενα βασικών σπουδών των νηπιαγωγών που τους βοηθούν να εξασφαλίσουν μια ομαλή μετάβαση |
| β) Διεθνείς πρακτικές μετάβασης | | |
| 10 | 137-145 | Πρακτικές πριν την είσοδο του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |
| 11 | 146-163 | Πρακτικές κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |
| 12 | 164-170 | Πρακτικές που ενισχύουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών που φοιτούν σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |
| 13 | 171-176 | Πρακτικές συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών |
| 14 | 177-183 | Πρακτικές που διεθνώς εφαρμόζονται από την κοινότητα |
| 15 | 184-191 | Αιτιολόγηση της εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών |
| 16 | 137-176 | Πρακτικές που θεωρούνται σημαντικές είτε εφαρμόζονται είτε δεν εφαρμόζονται |
| 17 | 196 | Σημασία του παιδικού σταθμού σε θέματα μετάβασης |
| 18 | 192-198 | Σύνδεση παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου |
| Δημογραφικά χαρακτηριστικά | | |
| | 1 | Φύλο |
| | 2 | Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας |
| | 3, 3.1-3.2 | Σπουδές |
| | 4 | Θέση υπηρεσίας |
| Χαρακτηριστικά νηπιαγωγείου | | |
| | 5 | Περιοχή νηπιαγωγείου |
| | 6 | Κτιριακή υποδομή νηπιαγωγείου |
| | 7 | Φορέας νηπιαγωγείου |
| | 8 | Νομός νηπιαγωγείου |

Πίνακας 2: «Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν την ομάδα των νηπιαγωγών»

| ΑΡ. ΕΡ. | | |
|---|------------------|--|
| α) Απόψεις Οικογένειας για τη μετάβαση | | |
| 1 | 11-12, 22 | Ανησυχίες της οικογένειας για τη μετάβαση του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |
| 2 | 13-14, 19-20, 24 | Προσδοκίες της οικογένειας από τα περιβάλλοντα μάθησης |
| 3 | 15 | Δυσκολίες παιδιού κατά τη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |
| 4 | 16,23 | Οικογενειακό περιβάλλον και προετοιμασία του παιδιού για το νέο σχολικό περιβάλλον |
| 5 | 17-18 | Σχολικό περιβάλλον και προσαρμογή του παιδιού |
| 6 | 21 | Εξωτερικό περιβάλλον και προετοιμασία του παιδιού |
| 7 | 25 | Σχολική ετοιμότητα |
| 8 | 26-44 | Ικανότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά για μια επιτυχημένη μετάβαση στον παιδικό σταθμό και από εκεί στο νηπιαγωγείο |
| 9 | 45-65 | Κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά για επιτυχημένη μετάβαση στα περιβάλλοντα μάθησης |
| β) Διεθνείς πρακτικές μετάβασης | | |
| 10 | 66-73 | Αξιολόγηση πρακτικών μετάβασης που δυνητικά εφαρμόζονται στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης πριν την είσοδο του παιδιού |
| 11 | 74-86 | Αξιολόγηση πρακτικών μετάβασης που μπορεί να εφαρμόζονται στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς |
| 12 | 87-94 | Αξιολόγηση πρακτικών μετάβασης που εφαρμόζουν οι βρεφονηπιαγωγοί για μια επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο |
| 13 | 95-100 | Αξιολόγηση πρακτικών μετάβασης που μπορεί να εφαρμόζονται από τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης για να ενισχύσουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών που φοιτούν σε αυτά |
| 14 | 101-106 | Αξιολόγηση πρακτικών που εφαρμόζονται από την κοινότητα |
| Δημογραφικά χαρακτηριστικά | | |
| | 1 | Φύλο |
| | 2 | Μέλος οικογένειας |
| | 3 | Είδος οικογένειας |
| | 4 | Μορφωτικό επίπεδο οικογένειας |
| | 5 | Αριθμός παιδιών |
| | 6 | Κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού |
| Χαρακτηριστικά παιδικού σταθμού | | |
| | 8 | Περιοχή κέντρου προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |
| | 9 | Κτιριακή υποδομή κέντρου προσχολικής αγωγής |
| | 10 | Φορέας κέντρου προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |
| | 11 | Νομός κέντρου προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |

Πίνακας 3: «Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν την ομάδα των γονέων»

1.2.3 Διερευνητικές υποθέσεις

Θεωρούμε ότι η διαδικασία της μετάβασης απαιτεί τη συνεργασία των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, της οικογένειας, του παιδιού αλλά και της κοινότητας. Κάτω από το γενικό αυτό συλλογισμό, τους στόχους της διερευνητικής μελέτης καθώς και τα παραπάνω διερευνητικά ερωτήματα οι υποθέσεις της ερευνητικής προτάσεως διακρίνονται σε τέσσερις άξονες και διατυπώνονται ως ακολούθως:

Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας

Υπόθεση 1^η

Υποθέτουμε ότι οι παιδαγωγοί ενημερώνονται για τα αποτελέσματα εγγραφών - επανεγγραφών παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης τον μήνα Σεπτέμβριο, το οποίο επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την εφαρμογή πρακτικών πριν τη φοίτηση του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.

Υπόθεση 2^η

Υποθέτουμε ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών διαφοροποιούνται για το θέμα της μετάβασης. Η ανάλυση των αντιλήψεων των δύο ομάδων των παιδαγωγών θα αποκαλύψει σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης. Αναμενόμενοι παράγοντες είναι η ελλιπής κρατική πολιτική για την προσχολική εκπαίδευση, το άγχος των οικογενειών, η άρνηση συμμετοχής της οικογένειας σε πρόγραμμα μετάβασης, η έλλειψη προσχολικής εμπειρίας των παιδιών, η ηλικία του παιδιού κατά την είσοδό του στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη, η δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί την οικογένειά του, η έλλειψη φίλων του παιδιού στην τάξη.

Υπόθεση 3^η

Υποθέτουμε ότι η επιτυχημένη μετάβαση είναι αποτέλεσμα συνεργασίας όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της.

Υπόθεση 4^η

Υποθέτουμε ότι οι παιδαγωγοί θεωρούν σημαντικότερη την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο.

Υπόθεση 5^η

Υποθέτουμε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδαγωγών επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την υιοθέτηση πρακτικών μετάβασης.

Υπόθεση 6^η

Υποθέτουμε ότι οι παιδαγωγοί εφαρμόζουν πρακτικές μετάβασης κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και αξιολογούν θετικά όσες πρακτικές αξιοποιούν.

Υπόθεση 7^η

Υποθέτουμε ότι οι βρεφονηπιαγωγοί προετοιμάζουν τα παιδιά για τη μετάβασή τους από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο.

Υπόθεση 8^η

Υποθέτουμε ότι οι παιδαγωγοί επιθυμούν την εμπλοκή της κοινότητας στο ζήτημα της μετάβασης.

Υπόθεση 9^η

Υποθέτουμε ότι οι απόψεις των παιδαγωγών διαφοροποιούνται ως προς τη δημιουργία αναλυτικού προγράμματος στον παιδικό σταθμό με τη δυνατότητα συνέχισης αντίστοιχου προγράμματος στο νηπιαγωγείο.

Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με τα παιδιά

Υπόθεση 1^η

Τα παιδιά που εισέρχονται στον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό δυσκολίας από τα παιδιά που εισέρχονται στο νηπιαγωγείο.

Υπόθεση 2^η

Υποθέτουμε ότι τα παιδιά που προέρχονται από ένα περιβάλλον με ιδιαιτερότητες, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα παιδιά από μειονοτικές ομάδες, τα μοναχοπαίδια, τα παιδιά που βιώνουν μεταβάσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα, τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο να προσαρμοστούν στην προσχολική τάξη.

Υπόθεση 3^η

Υποθέτουμε ότι τα παιδιά που έχουν θετική εικόνα για τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης βιώνουν ομαλά τη μετάβασή τους.

Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με τις οικογένειες

Υπόθεση 1η

Υποθέτουμε ότι ο σχεδιασμός προγράμματος μετάβασης από τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και η εμπλοκή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη μετάβαση.

Υπόθεση 2η

Υποθέτουμε ότι οι ανησυχίες των γονέων αφορούν την προσαρμογή του παιδιού στο νέο προσχολικό περιβάλλον.

Υπόθεση 3^η

Υποθέτουμε ότι η οικογένεια έχει υψηλές προσδοκίες τόσο από τον παιδικό σταθμό όσο και από το νηπιαγωγείο.

Υπόθεση 4^η

Υποθέτουμε ότι οι γονείς θεωρούν σημαντικότερη την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο και η αξιολόγηση της οικογένειας για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες διαφέρει σε μεγάλο βαθμό για τα δύο προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.

Υπόθεση 5^η

Υποθέτουμε ότι καθώς κάθε οικογένεια είναι ξεχωριστή οι ιδιαιτερότητές της διαμορφώνουν τις πρακτικές που υιοθετούν για την αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών των παιδιών, οι οποίες εφαρμόζονται πριν τη φοίτηση του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και τις πρώτες εβδομάδες.

Υπόθεση 6^η

Υποθέτουμε ότι οι γονείς αξιολογούν θετικά τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και αναμένουν πολύ περισσότερα αναφορικά με το θέμα της μετάβασης από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο.

Υπόθεση 7^η

Υποθέτουμε ότι η οικογένεια επιθυμεί την εμπλοκή της κοινότητας στο ζήτημα της μετάβασης.

Ο τέταρτος άξονας σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά των κέντρων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Υπόθεση 1η

Υποθέτουμε ότι το μέγεθος της ομάδας και οι αναλογίες παιδιών-παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας επηρεάζουν την υιοθέτηση πρακτικών μετάβασης.

Υπόθεση 2η

Υποθέτουμε ότι τα χαρακτηριστικά των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την εφαρμογή πρακτικών μετάβασης.

1.3 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Παρόλο που το θέμα της μετάβασης αποτελεί σε διεθνές επίπεδο αντικείμενο ερευνών εδώ και καιρό, τα πορίσματά τους έχουν δείξει, ότι το ζήτημα της μετάβασης αγνοείται σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και τα αποτελέσματά τους άρχισαν να επηρεάζουν τον σχεδιασμό της τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια (Αλευριάδου, Βρυνιώτη, Κυριακίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσafiίδης, 2008). Για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας της μετάβασης, η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να προβεί σε προσεκτικό σχεδιασμό, σε καινοτόμες παρεμβάσεις, να αναπροσαρμόσει τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, να ευαισθητοποιήσει τους παιδαγωγούς, να τους καταρτίσει, προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις πιθανές δυσκολίες, να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και να εξασφαλίσουν για κάθε παιδί το καλύτερο δυνατόν ξεκίνημα για τη ζωή του. Αυτό προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων αλλά και τη συμμετοχή της κοινότητας, ώστε να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011). Η συνεργασία των φορέων της τοπικής κοινωνίας με τα προσχολικά περιβάλλοντα αποτελεί σημαντική καινοτομία, διευκολύνοντας τη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού στο σχολείο και στην κοινωνία.

Στη χώρα μας το ζήτημα της μετάβασης απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα στο τέλος του 20ου αιώνα και οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι περιορισμένες και έχουν επιστημονική σε θεωρητικές και ερευνητικές εργασίες που παρουσιάστηκαν σε περιοδικά και πρακτικά γενικών παιδαγωγικών συνεδρίων. Στον

πρότυπο κανονισμό λειτουργίας των Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών αναφέρεται στο άρθρο 2 ότι σκοπός των μονάδων προσχολικής αγωγής, φροντίδας και διαπαιδαγώγησης είναι «η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον» (ΦΕΚ 497, τ. Β', 22. 04. 2002). Στο πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας (2009) γίνεται αναφορά στο ζήτημα της μετάβασης του παιδιού από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό και στη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – νηπιαγωγείο που περιορίζεται αντίστοιχα σε μία και δύο σελίδες.

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006) παρουσιάζεται το ζήτημα της ομαλής μετάβασης σε τρεις μόνο σελίδες και στο οδηγό εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (2011) γίνεται αναφορά στη διευκόλυνση της προσαρμογής των παιδιών δίνοντας έμφαση τόσο στη διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης με τους γονείς και σχέσης ασφάλειας και οικειότητας με το παιδί όσο και στη δημιουργία κατάλληλων σχολικών συνθηκών. Με τη δημιουργία του ΔΕΠΠΣ ενισχύεται η συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων και γενικότερα το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην κοινωνία (ΦΕΚ 304, τ. Β', 13-03-2003). Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (2011) δίνεται μικρή βαρύτητα στο κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, ώστε το παιδί να αποκτήσει θετική στάση για το σχολείο και να γίνει ομαλά η μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα που είναι το δημοτικό σχολείο. Επίσης, στον οδηγό ολοήμερου νηπιαγωγείου (2008) και στον οδηγό γονέα (2008) γίνεται αναφορά στη μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στην προηγούμενη βαθμίδα προσχολικής αγωγής, τον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό.

Η Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. του ΥπΕΠΘ εκπόνησε μια καινοτόμο παρέμβαση μέσω του ερευνητικού επιμορφωτικού προγράμματος «Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο¹» το οποίο υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2007-2008 σε ολοήμερα νηπιαγωγεία σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης. Σκοπός του προγράμματος ήταν: α) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της

¹ Έχει δημιουργηθεί ιστοχώρος <http://metavasis.edc.uoc.gr/site/index.php> που αναδεικνύει το σημαντικό ζήτημα της μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και επιτρέπει σε οποιονδήποτε εμπλέκεται με τη φροντίδα, αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού να διευρύνει τους ορίζοντές του σε θέματα μετάβασης.

μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και β) η εξοικείωσή τους με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενδοσχολικών προγραμμάτων μετάβασης με στόχο την εξοικείωση του παιδιού με το νέο πλαίσιο, την αλληλεπίδραση, τον συντονισμό μεταξύ των δύο περιβαλλόντων εκπαίδευσης καθώς και την ενίσχυση της συνεργασίας με την οικογένεια (Αναγνωστόπουλος, Ζωγράφος, Κούγιαλη, Κωτσαλίδου & Πετρίκη, 2008 ▪ Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2011 ▪ Γουργιώτου, 2008).

Και ενώ έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται καινοτόμες παρεμβάσεις για την εξασφάλιση της ομαλής μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση (Σιαφαρίκα, Ορφανοπούλου, Καινούργιου, & Χατζημιχαήλ, 2008), δεν έχει γίνει κάποιο βήμα για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στις μονάδες φροντίδας, προσχολικής αγωγής και διαπαιδαγώγησης (Βρεφονηπιακό - Παιδικό Σταθμό) και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο. Μάλιστα, το ζήτημα της μετάβασης του παιδιού στον βρεφονηπιακό – παιδικό σταθμό και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο έχει διερευνηθεί περιορισμένα και οι γνώσεις μας είναι ελλιπείς. Χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες των Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου και Στράτη (2014, 2015, 2016) οι οποίες αφορούν τη μετάβαση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη από το οικογενειακό περιβάλλον στον βρεφονηπιακό-παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο, τους παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση της μετάβασης και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, ώστε να υποστηρίξουν το παιδί και την οικογένειά του και να τους βοηθήσουν να βιώσουν με επιτυχία τη μετάβαση στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.

Αντικειμενικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αντιμετωπίσει το σημαντικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο καθώς και να διερευνήσει τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας στη διαδικασία αυτή. Η σημασία αυτής της προσέγγισης είναι αναγκαία διότι οι γνώσεις που θα προκύψουν από τη διερεύνηση, θα συμβάλλουν στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης για την προσχολική ηλικία επισημαίνοντας προβλήματα, αδυναμίες και παρουσιάζοντας ενέργειες και δράσεις, οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μεταβατική περίοδο του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο προβάλλεται η ανάγκη μέσα από την παρούσα διερευνητική μελέτη να επιτευχθεί:

- ✓ Η προσέγγιση της προσχολικής πραγματικότητας αναφορικά με τη μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στις μονάδες φροντίδας, προσχολικής αγωγής και διαπαιδαγώγησης (βρεφονηπιακό - παιδικό Σταθμό) και το νηπιαγωγείο με σκοπό τη βελτίωσή της.
- ✓ Η εμπάθυνση στην προβληματική του ζητήματος της μετάβασης των παιδιών στο προσχολικό περιβάλλον και η αποτελεσματική αντιμετώπισή του.
- ✓ Η υιοθέτηση θετικών στάσεων από τα παιδιά, η μείωση των συναισθημάτων ανασφάλειας προς το άγνωστο περιβάλλον και η πρόληψη αρνητικών αντιδράσεων.
- ✓ Η αναγκαιότητα συνεργασίας, συμμετοχής και συμπερίληψης των απόψεων των παιδαγωγών (βρεφονηπιαγωγών, νηπιαγωγών) και των γονέων στον σχεδιασμό πρακτικών μετάβασης προσαρμοσμένων στα δικά τους δεδομένα.
- ✓ Η αναγκαιότητα συνεργασίας των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, της οικογένειας και της κοινότητας για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος μετάβασης μέσα από ποικίλες στρατηγικές μετάβασης προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους.
- ✓ Η παροχή συνέχειας μέσα από τον σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για τα παιδιά του βρεφονηπιακού - παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, ώστε να διευκολυνθεί το πέρασμα από τις μονάδες φροντίδας, προσχολικής αγωγής και διαπαιδαγώγησης στο νηπιαγωγείο.

Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να μεγαλώσουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον που μεριμνά για την ευημερία, τη μάθηση, την ανάπτυξη αλλά και την ομαλή μετάβαση, ως δικαίωμα μετάβασης από το ένα πλαίσιο κοινωνικοποίησης στο άλλο χωρίς άγχος, ως δικαίωμα συνέχειας στις εκπαιδευτικές εμπειρίες και ως δικαίωμα εξασφάλισης ευκαιριών για επιτυχίες, με στόχο την προετοιμασία τους για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία (Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού του ΟΗΕ, 1989 ▪ Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Θεωρητικό υπόβαθρο και εννοιολογικά πεδία

2.1 Περίληψη

Το δεύτερο κεφάλαιο περιέχει το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητικού σχεδιασμού. Παρουσιάζεται η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα και συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στους δύο προσχολικούς θεσμούς του νηπιαγωγείου και του παιδικού σταθμού. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στις θεωρίες, στα κυριότερα μοντέλα που υποστηρίζουν τη μετάβαση και στα εννοιολογικά πεδία της μελέτης.

2.2 Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής είναι συνυφασμένη με την εργασία των γονέων και τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πνεύματος (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005γ). Συνδέεται με το όνομα της Αικατερίνης Λασκαρίδου η οποία ενστερνίστηκε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Frobel και έβαλε τα θεμέλια για το πρώτο ίδρυμα προσχολικής αγωγής για παιδιά ηλικίας τριών έως έξη ετών (1895), το «Ελληνικό Παρθεναγωγείο» (1881-1886) στο οποίο «εκπαιδεύτηκαν οι πρώτες νηπιαγωγοί» και το «Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας» (1897) (Δαράκη, 1995 ▪ Μπάκας, 2010).

Το Ελληνικό κράτος αναγνώρισε την ύπαρξη του παιδικού σταθμού με το Ν.Δ. 29.1.26 και με το Ν.Δ. 5.11.35. με σκοπό την προστασία παιδιών προερχόμενων από κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες. Η πρώτη ειδική νομοθεσία που νομιμοποιεί την ίδρυση των νηπιαγωγείων στην Ελλάδα διατυπώθηκε το 1895 με το νόμο ΒΤΜΘ². Λίγο αργότερα με το Νομοθετικό Διάταγμα 4397/1929 το ενδιαφέρον του κράτους για το θεσμό των νηπιαγωγείων γίνεται εντονότερο με αποτέλεσμα το νηπιαγωγείο να γίνεται ίδρυμα «στοιχειώδους εκπαίδευσης», άμεσα εξαρτώμενο από το Υπουργείο Παιδείας. Ουσιαστικά με το Ν.Δ. 4397/1929 καθορίζεται ο σκοπός της αγωγής, ο αριθμός των παιδιών (έως 40 στα μονοθέσια – έως 60 στα διθέσια), η ηλικία εισόδου

² Με τον νόμο ΒΤΜΘ² ΦΕΚ 37/1895 καθορίζεται η ηλικία των παιδιών που θα φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο «Εν τοις Νηπιαγωγείοις εισάγονται οι παίδες από της απλής ηλικίας και φοιτώσιν εις αυτά μέχρι του έκτου συμπληρωμένου».

του παιδιού στο νηπιαγωγείο (3,5-4 έτη) και με το Ν.Δ. 494/1962, (ΦΕΚ 124/6.8.62, Τ.Α') καθορίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα:

«Αι εν τω νηπιαγωγείω παιδιαί, άσκησεις και παιδαγωγικά ασχολία των νηπίων αποβλέπουν: Εις την θρησκευτικήν, ηθικήν και κοινωνικήν διαπαιδαγώγησιν των νηπίων, την μετ' ευχέρειας και ανέσεως χρήσιν της Ελληνικής Γλώσσης, την μύησιν εις την αριθμητικήν σκέψιν, την άσκησιν των αισθητηρίων, την αρμονικήν και ομαλήν ανάπτυξιν του σώματος, την καλλιέργειαν των δεξιοτήτων της χειρός και τας αισθήσεις του καλού, καθορίζονται δε ως ακολούθως: 1. Θρησκευτική αγωγή, 2. Ηθική και Κοινωνική Αγωγή, 3. Μητρική γλώσσα, 4. Μουσική Αγωγή, 5. Σχηματισμός αριθμητικών εννοιών, 6. Άσκησις αριθμητικών εννοιών, 6. Άσκησις αισθητηρίων, 7. Σωματική αγωγή, 8. Παίγνια, 9. Χειροτεχνικά έργα, 10. Κηπουρικοά έργα» (ΦΕΚ 124/6.8.62, Τ.Α').

Στη συνέχεια ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα του 1980 (Ν. 309/76), η ανωτατοποίηση των Σχολών Νηπιαγωγών (Ν. 1566,1985) με τετραετή ανώτατη πανεπιστημιακή μόρφωση, καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/89) (Κιτσαράς, 2001 ▪ Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005β).

Σήμερα η προσχολική εκπαίδευση στη χώρα μας παρέχεται από τους παρακάτω τύπους προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης:

- ✓ Βρεφονηπιακοί Σταθμοί διαφόρων ιδρυμάτων και ιδιωτικών φορέων οι οποίοι φιλοξενούν παιδιά ηλικίας 40 ημερών έως 4 ετών.
- ✓ Δημοτικοί Βρεφονηπιακοί Σταθμοί και Βρεφονηπιακοί Σταθμοί Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου όπου φοιτούν παιδιά ηλικίας 6 μηνών έως 4 ετών και 8 μηνών έως 4 ετών αντίστοιχα.
- ✓ Παιδικοί Σταθμοί διαφόρων ιδρυμάτων και ιδιωτικών φορέων στους οποίους φοιτούν παιδιά ηλικίας 2,5 έως 4 ετών.
- ✓ Δημοτικοί Παιδικοί Σταθμοί που υπάγονται στους Δήμους και στους οποίους φοιτούν παιδιά ηλικίας 2,5 έως 4 ετών.
- ✓ Κλασικά Νηπιαγωγεία και Ολοήμερα Νηπιαγωγεία τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και φοιτούν παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών.

- ✓ Ειδικά Νηπιαγωγεία τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και φιλοξενούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- ✓ Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία στα οποία φοιτούν παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών.

Οι παραπάνω θεσμοί πρέπει κάποια στιγμή να ενοποιηθούν σε έναν φορέα προσχολικής αγωγής και να ενσωματωθούν στον ενιαίο σχεδιασμό της προσχολικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθούν στον κοινωνικό και παιδαγωγικό τους ρόλο και μέσα από τη θεσμοθέτηση προγραμμάτων μετάβασης από το οικογενειακό περιβάλλον στις προσχολικές δομές να προετοιμάσουν το παιδί για τη φυσική μετάβασή του στο προσχολικό περιβάλλον. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να αναβαθμίσει τόσο τις μονάδες φροντίδας, προσχολικής αγωγής και διαπαιδαγώγησης όσο και το νηπιαγωγείο. Θα πρέπει να κατευθυνθεί προς την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, στοχεύοντας στη συμμετοχή και πρόοδο όλων των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας (UNESCO, 2005).

2.2.1 Παιδικός σταθμός

Η ύπαρξη των μονάδων προσχολικής αγωγής, φροντίδας και διαπαιδαγώγησης (Βρεφονηπιακός σταθμός, Παιδικός σταθμός) εντάσσεται στο σύστημα της Κοινωνικής Πρόνοιας και ειδικότερα στον τομέα της Κοινωνικής Προστασίας της οικογένειας και του παιδιού. Η οργάνωση και διαχείριση των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών έχει μεταβιβαστεί από το 1994 στην τοπική αυτοδιοίκηση (ΟΤΑ) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εσωτερικών (Ν. 2218/1994).

Σύμφωνα με τον πρότυπο κανονισμό λειτουργίας³ των Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών σκοπός των μονάδων προσχολικής αγωγής, φροντίδας και διαπαιδαγώγησης είναι η εξασφάλιση ενιαίας προσχολικής αγωγής στηριζόμενη σε σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των παιδιών, η εξάλειψη πολιτιστικών, οικονομικών, μορφωτικών διαφορών, η εξυπηρέτηση και ενημέρωση των οικογενειών παιδιών προσχολικής ηλικίας σε παιδαγωγικά και

³ Ο πρότυπος κανονισμός λειτουργίας των Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών συντάχθηκε σύμφωνα με το άρθρο 12 του Ν.2880 (ΦΕΚ 9/ τ.Α΄/30.1.2001) και περιλαμβάνει 21 άρθρα.

ψυχολογικά θέματα, η παροχή καθημερινής διατροφής και φροντίδας. Επιπλέον, η ικανοποίηση των αναγκών νηπίων και βρεφών, η διαπαιδαγώγηση και ψυχαγωγία, η προετοιμασία τους για τη φυσική μετάβαση από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, 1981 ▪ Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2014 ▪ ΦΕΚ 497) και ο εφοδιασμός των παιδιών με εκείνες τις ικανότητες που θα του επιτρέψουν να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015α).

Οι μονάδες προσχολικής αγωγής, φροντίδας και διαπαιδαγώγησης παρέχουν συγκεκριμένες υπηρεσίες στα παιδιά και εξασφαλίζουν σε αυτά τα εξής:

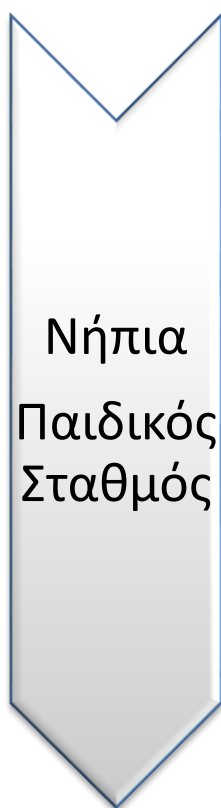
- «Υγιεινή και ασφαλή παραμονή, προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε ηλικίας φιλοξενούμενων παιδιών, σε κτίριο κατασκευασμένο σύμφωνα με τις καθοριζόμενες στο άρθρο 3, τεχνικές προδιαγραφές
- Απασχόληση, διαπαιδαγώγηση, παιχνίδι, ψυχαγωγία, ανάπαυση, ψυχολογική βοήθεια ανάλογα με την ηλικία
- Μέριμνα για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική και υγιεινή ανάπτυξη των παιδιών και παροχή συμβουλευτικής ενημέρωσης και υποστήριξης στις οικογένειές τους
- Υγιεινή και επαρκή διατροφή με σωστή ποιοτική σύνθεση
- Φροντίδα για την ατομική καθαριότητά τους, καθώς και την καθαριότητα των χώρων της μονάδας
- Τακτική ιατρική παρακολούθηση» (άρθρο 1 του ΦΕΚ 1519, τ. Β', 04.12.2002)

2.2.1.1 Παιδαγωγικό πρόγραμμα του Παιδικού Σταθμού

Το ημερήσιο πρόγραμμα για τη δημιουργική απασχόληση, φροντίδα και αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας βασίζεται στις βιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού, στηρίζεται στα ενδιαφέροντα του, τα καθημερινά του βιώματα, τις εμπειρίες του ώστε να κοινωνικοποιηθεί, να ανεξαρτητοποιηθεί, να αυτονομηθεί, να έρθει σε επαφή με ενήλικες και άλλα παιδιά, να αναπτύξει δεξιότητες, κοινωνικές ικανότητες, να αναγνωρίσει κανόνες και να διαπλάσει την προσωπικότητά του. Είναι αφενός ευέλικτο και προσαρμόσιμο στις ιδιαιτερότητες της κάθε επιμέρους ηλικίας

και αφετέρου τηρεί αυστηρά χρονικά όρια, όπως είναι η ώρα προσέλευσης και αναχώρησης των παιδιών, η ώρα φαγητού, διαλείμματος και ανάπαυσης (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, 1981 ▪ ΦΕΚ 497, τ. Β΄, 22.04.2002).

Σύμφωνα με το άρθρο 14 του ΦΕΚ 497, το ημερήσιο πρόγραμμα απασχόλησης των νηπίων 2,5 έως 4,5 ετών (σχήμα 1) ενδεικτικά περιλαμβάνει:



- **6:45π.μ ή 7:00-8:30π.μ.**
- Υποδοχή των παιδιών. Ο παιδαγωγός προτρέπει και ενθαρρύνει τα παιδιά να ενσωματωθούν σε ομάδες παιχνιδιού ή απασχόλησης στις «παιδαγωγικές γωνίες δραστηριοτήτων» συμβολικού χαρακτήρα, στις γωνίες γνώσεων (βιβλίου, κ.λ.π.) ή τους προτείνει απασχόληση με το οικοδομικό-κατασκευαστικό υλικό ή άλλο παιδαγωγικό υλικό.
- **8:30π.μ.-9:00π.μ.**
- (Προσευχή) Ύμνος στο Δημιουργό και τη φύση. Προετοιμασία των παιδιών για το πρωινό (ομάδες στην τουαλέτα για ατομική υγιεινή, ετοιμασία τραπεζαρίας). Συνεχίζεται η υποδοχή και γίνεται συζήτηση, συναισθηματικές ανταλλαγές μεταξύ των παιδιών και του παιδαγωγού.
- **9:00π.μ.-9:30π.μ.**
- Πρωινό. τα παιδιά με ομάδες εργασίας-συμμετέχουν στο σερβίρισμα και την τακτοποίηση της τραπεζαρίας.
- **9:30π.μ.-10:00π.μ.**
- Ο παιδαγωγός προγραμματίζει και συζητά με τα παιδιά τις δραστηριότητες της ημέρας. Μουσικοκινητικές-ρυθμικές δραστηριότητες, ασκήσεις χώρου.
- **10:00π.μ.-11:00π.μ.**
- Παράλληλα ή μεμονωμένα εργαστήρια ζωγραφικής, κολλητικής, κουκλοθέατρου, θεατρικού παιχνιδιού, πηλού, νερού, κηπουρικής, μαγειρικής, οικολογικού πειραματισμού, κ.λ.π. ή παιδαγωγικές δραστηριότητες του ίδιου χαρακτήρα.
- **11:00π.μ.-12:00π.μ.**
- Διάλειμμα των παιδιών-εκ περιτροπής ανά ένα ή δύο τμήματα διάρκειας γύρω στα 30 λεπτά. Προετοιμασία για το μεσημεριανό (ατομική υγιεινή). Ελεύθερη απασχόληση στις «γωνίες» ή ομαδικά παιχνίδια στην τάξη και στην αυλή, ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Προανάγνωση-Προγραφή-Προαρίθμηση.
- **12:00π.μ.-13:00π.μ.**
- Μεσημεριανό φαγητό. Τα παιδιά με ομάδες εργασίας συμμετέχουν στο σερβίρισμα και την τακτοποίηση της τραπεζαρίας. Ατομική υγιεινή μετά το φαγητό-βούρτσισμα δοντιών.
- **13:00μ.μ.-13:30μ.μ.**
- Σταδιακή αναχώρηση των παιδιών που φεύγουν νωρίς. Ήσυχες δραστηριότητες (άκουσμα μουσικής, αφήγηση παραμυθιού, μυθολογία, τραγούδι, διάβασμα βιβλίου). Δραστηριότητες στις γωνίες γνώσεων-πληροφόρησης. Παιχνίδια με το λόγο. Προαναγνωστικές ασκήσεις. Παιχνίδια για την εξέλιξη της αντίληπτικής ικανότητας των παιδιών. Παντομίμα. Αυτοσχεδιασμοί, φαντασία.
- **13:30μ.μ.-15:00μ.μ**
- Ανάπαυση.
- **15:00μ.μ.-15:45μ.μ**
- Απογευματινό. Ελεύθερη απασχόληση. Τακτοποίηση των τάξεων. Αποχώρηση.

Σχήμα 1: «Ημερήσιο πρόγραμμα απασχόλησης νηπίων σύμφωνα με το πρότυπο κανονισμό λειτουργίας του 2002 (προσαρμογή από ΦΕΚ 497, τ. Β΄, 22.04.2002)»

Το Υπουργείο Εσωτερικών ανέθεσε στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών την εκπόνηση παιδαγωγικού προγράμματος για τους παιδικούς σταθμούς. Κεντρικός άξονας του προγράμματος για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας (2009) είναι η έννοια της καλλιέργειας του παιδιού. Πρόκειται για μια «ευρεία διαδικασία ανάπτυξης των ικανοτήτων που επιτρέπουν στα ανθρώπινα πλάσματα να μαθαίνουν, να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους, να ενεργούν, να επιλύουν προβλήματα και να διαμορφώνουν σχέσεις... είναι μια διαδικασία ατομικής ανάπτυξης και διαμόρφωσης ενός μοναδικού χαρακτήρα που περιλαμβάνει κοινωνικές, πολιτισμικές και ηθικές πλευρές» (σσ. 15).

Στόχοι του προγράμματος είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων μέσω της καλλιέργειας: α) ικανοτήτων του εγώ, β) κοινωνικές ικανότητες, γ) ικανότητα απόκτησης γνώσεων και δ) ικανότητα χρήσης μεθόδων μάθησης. Το παιδαγωγικό πρόγραμμα απαρτίζεται από οκτώ (8) πεδία καλλιέργειας (σχήμα 2).



Σχήμα 2: «Πεδία καλλιέργειας»

Κάθε πεδίο καλλιέργειας αποτελείται: α) από μια θεωρητική εισαγωγή, β) το παιδί στον προσωπικό του κόσμο, γ) το παιδί μέσα στην κοινότητα των παιδιών και δ) ζώντας στον κόσμο, ανακαλύπτοντας τον κόσμο. Επίσης, κάθε ενότητα περιλαμβάνει τις διερευνητικές ερωτήσεις, τους στόχους (ικανότητες) και τις παιδαγωγικές μεθόδους και εφαρμογές (Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, 2009).

2.2.1.2 Ηλικίες παιδιών και αναλογία βρεφονηπιαγωγών – παιδιών

Στους Βρεφονηπιακούς και Παιδικούς Σταθμούς γίνονται δεκτά παιδιά από 6 μηνών μέχρι την εγγραφή τους στο νηπιαγωγείο. Το Βρεφικό τμήμα αποτελείται από δύο τμήματα βρεφών ηλικίας 6 μηνών έως 1,5 ετών και από 1,5 ετών έως 2,5 ετών. Σε κάθε βρεφικό τμήμα φιλοξενούνται δώδεκα βρέφη με δύο βρεφονηπιαγωγούς και μία βοηθό. Το Νηπιακό τμήμα συγκροτείται από τμήματα νηπίων ηλικίας 2,5 ετών έως 4,5 ετών. Η αναλογία παιδαγωγικού προσωπικού και παιδιών είναι μία βρεφονηπιαγωγός και μία βοηθός για 25 παιδιά (ΦΕΚ 9, τ. Α', 30.1.2001).

2.2.1.3 Προσόντα Βρεφονηπιαγωγών

Η πλειοψηφία των εργαζομένων στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και παιδικούς σταθμούς είναι βρεφονηπιαγωγοί⁴ απόφοιτοι ΑΤΕΙ με μόνιμη σχέση εργασίας ή συμβάσεις εργασίας. Επίσης, εργάζονται παιδαγωγοί απόφοιτοι ιδιωτικών ή κρατικών ΙΕΚ και ΤΕΛ και ελάχιστοι νηπιαγωγοί (Κουτής, Κωνσταντινίδης, Ζέρβα, Τσαούλα, & Μπούρχα, 2008). Το παιδαγωγικό προσωπικό έχει λάβει εκπαίδευση για τη σημασία της κατάλληλης φροντίδας και κάλυψης των σωματικών, συναισθηματικών, νοητικών, κοινωνικών, κινητικών αναγκών σε σχέση με την ατομικότητα του κάθε βρέφους και νηπίου, τη σημασία του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών, τη σχέση φυσικού περιβάλλοντος και ποιότητας αγωγής και φροντίδας, την ικανότητα κατάκτησης επικοινωνιακής στάσης απέναντι στην οικογένεια κάθε παιδιού σε καθημερινή βάση και σε στιγμές ή καταστάσεις που χρειάζονται ιδιαίτερη προσέγγιση, τεχνικές υποδοχής νέων γονέων και παιδιών στους

⁴ Ο όρος «βρεφονηπιοκόμος» έχει καταργηθεί καθώς τα τμήματα Βρεφονηπιοκομίας των ΑΤΕΙ Αθήνας (Π.Δ. 226/2006, ΦΕΚ 227/19.10.2006), Ηπείρου (Π.Δ. 84/2013, ΦΕΚ. 124/03.06.2013), και Θεσσαλονίκης (Π.Δ. 82/2013, ΦΕΚ. 123/03.06.2013), μετονομάστηκαν με προεδρικό διάταγμα σε τμήματα Προσχολικής Αγωγής.

βρεφονηπιακούς σταθμούς, παιδαγωγικές πρακτικές και αναλυτικό πρόγραμμα σταδιακής προσαρμογής που ευνοούν την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στους προσχολικούς θεσμούς (Οδηγός Σπουδών Τμήματος Προσχολικής Αγωγής, 2017). Ο εβδομαδιαίος χρόνος εργασίας για τους βρεφονηπιαγωγούς που υπηρετούν σε βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς καθορίζεται στις τριάντα ώρες σύμφωνα με απόφαση του Υπουργείου Εσωτερικών ⁵.

2.2.2 Νηπιαγωγείο

Η είσοδος του παιδιού στο νηπιαγωγείο ως το πρώτο οργανωμένο περιβάλλον μάθησης κρίθηκε απαραίτητη και αποτελεί ουσιαστική και κρίσιμη περίοδο για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, καθώς προετοιμάζει πολύπλευρα το παιδί για τη μετάβασή του στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, το δημοτικό σχολείο, όπου οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες είναι αυξημένες. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν ομαλά και να αναπτυχθούν ολόπλευρα (ΔΕΠΠΣ, 2002) ενισχύοντας τη σωματική, αντιληπτική-αισθητηριακή, επικοινωνιακή-γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Βруниώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, & Χρυσαιφίδης, 2008).

Στο νηπιαγωγείο φοιτούν δύο ηλικίες νηπίων: α) παιδιά, τα οποία στις 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία πέντε ετών και β) παιδιά τα οποία στις 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία τεσσάρων ετών. Στη χώρα μας η φοίτηση στο νηπιαγωγείο δεν ήταν υποχρεωτική μέχρι τη σχολική χρονιά 2006-2007. Έκτοτε σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική για ένα έτος για όλα τα παιδιά που την 31η Δεκεμβρίου συμπληρώνουν το 5ο έτος της ηλικίας τους⁶. Σε άλλες χώρες η φοίτηση

⁵ Στο ΦΕΚ 21/Τεύχος Α'/21-2-2016 δημοσιεύθηκε ο ν. 4368/2016 «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις» στον οποίο περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, ρυθμίσεις που αφορούν στο ωράριο εργασίας του προσωπικού των παιδικών σταθμών. Ειδικότερα με το άρθρο 8 παρ. 2 του ως άνω νόμου αφενός καταργείται η υποπερίπτωση δδ' της παραγράφου 5 περίπτωση α' του άρθρου 1 της πράξης νομοθετικού περιεχομένου «περί καθιερώσεως πενθημέρου εβδομάδος εργασίας των δημοσίων εν γένει υπηρεσιών και ρυθμίσεων συναφών θεμάτων», που κυρώθηκε με το άρθρο του πρώτου του ν. 1157/1981, όπως ισχύει και αφετέρου επανέρχεται σε ισχύ η παράγραφος 1 του άρθρου μόνου του π.δ. 588/1988.

⁶ Παράγραφο 1 του άρθρου 73 του Ν. 3518/06. ΦΕΚ 272, τ.Α', 21.12.2006.

στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική για έναν χρόνο από την ηλικία των 5 ή 6 ετών και σε άλλες για δύο έως και τρία χρόνια δηλαδή από την ηλικία των τριών ετών⁷.

Στο πλαίσιο αναβάθμισης της προσχολικής εκπαίδευσης, της προετοιμασίας των παιδιών για το δημοτικό σχολείο, της ενίσχυσης της κρατικής μέριμνας και της διευκόλυνσης των εργαζομένων γονέων ξεκίνησε ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου το 1997 με το άρθρο 3 του σχετικού νόμου 2525/1997, ενώ τα πρώτα ολοήμερα νηπιαγωγεία ξεκίνησαν να λειτουργούν το 2002 (Βруниώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, & Χρυσαιφίδης, 2008). Σήμερα οι δύο τύποι νηπιαγωγείου (κλασικό και ολοήμερο) αντικαταστάθηκαν με έναν Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου που απευθύνεται σε νήπια και προνήπια και υπάρχει δυνατότητα λειτουργίας από τις 7:45π.μ. έως τις 16:00μ.μ. (ΦΕΚ 2670, τ.Β', 26/08/2016).

2.2.2.1 Παιδαγωγικό πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου

Τα αναλυτικά προγράμματα «καταρτίζονται, εφαρμόζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής» (ΦΕΚ 167,τ.Α',30.9.1985), προκειμένου να παρέχουν κατάλληλη εκπαίδευση για κάθε παιδί και να δώσουν μια άλλη διάσταση στον χώρο της προσχολικής αγωγής ως ισότιμο και αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος. Σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων «μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού» (Κυπριανός, 2007, σσ. 213).

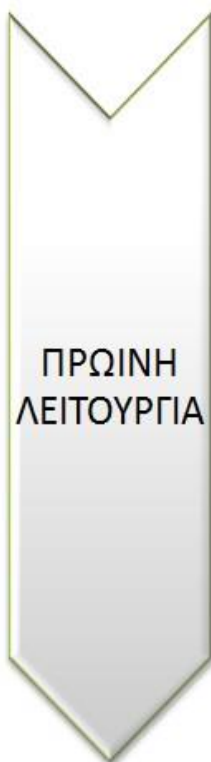
Με την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το 2002, προωθείται η ιδέα της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, επιτυγχάνεται η σταδιακή της οικοδόμηση, αναδεικνύεται ο κοινωνικός της χαρακτήρας, η βιωματική μάθηση και ο ρόλος της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας,

⁷ Στις ΗΠΑ, Ολλανδία, Ουγγαρία, Βουλγαρία, Καζακστάν, Ν.Κορέα, Κίνα, Ισραήλ, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική για ένα χρόνο. Στο Λουξεμβούργο, ορισμένες πολιτείες των ΗΠΑ και την Αυστραλία η προσχολική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για δύο χρόνια ενώ στο Κολούμπια και στο Μεξικό για τρία χρόνια. [Ντολιοπούλου, Ε. (2008). Η υποχρεωτικότητα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Στο Δ.-Μ Κακανά, (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο].

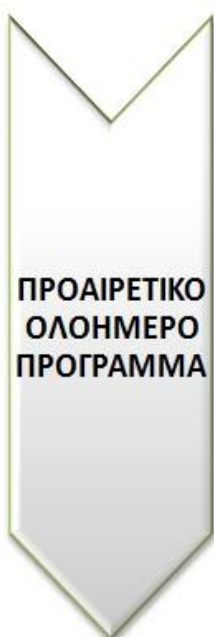
2002). Προωθείται η ενιοποίηση της γνώσης (Ματσαγούρας, 2003α) και ενισχύεται η σύνδεσή της με τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Χρυσafiίδης, 1998) με αποτέλεσμα «η προσέγγιση της γνώσης να έχει πιο διευρυμένο και ολοκληρωμένο χαρακτήρα» (Τσιλιμένη, 2004). Ο ρόλος του νηπιαγωγείου αποκτά παιδοκεντρικό χαρακτήρα και μετατρέπεται σε χώρο προετοιμασίας του παιδιού για την επόμενη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης. Το παιδί έχει ενεργητική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σε θέση να επικοινωνεί, να συνεργάζεται, να πειραματίζεται, να ανακαλύπτει τη γνώση, να αποκτά ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες, να αποφασίζει με βάση τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του, να αξιολογεί τις εκπαιδευτικές δράσεις και να «ενεργεί ως εκπρόσωπος του εαυτού του» (Πανταζή & Σακελλαρίου, 2005α, σσ. 43).

Πρόκειται για ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας «που σκιαγραφεί, μεταξύ άλλων, το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται, το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, σσ. 586). Ειδικότερα, οι δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη της θεματικής προσέγγισης προέρχονται από τις γνωστικές περιοχές: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία – Έκφραση και Πληροφορική (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002). Βασικές του συνιστώσες η ευελιξία, η διαθεματική του διάσταση και ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δραστηριοτήτων προκειμένου να προωθηθεί η ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού, η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, η υιοθέτηση θετικών στάσεων και η συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με δράσεις που αφενός ανταποκρίνονται στην ηλικία, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους και αφετέρου στις παιδαγωγικές αρχές και στους στόχους τόσο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο όσο και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 2670, τ.Β', 26/08/2016). Τα παραπάνω προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου) «δεν αποτελούν διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία αλλά για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά», ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, σσ. 587).

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και των νηπιαγωγείων που το πρόγραμμά τους υλοποιείται το απόγευμα ορίζεται (σχήμα 3), σύμφωνα με το ΦΕΚ 2670, τ.Β΄, 26/08/2016 ως ακολούθως:



- 7:45-8:30 (45΄)
- Πρόωρη υποδοχή μαθητών/μαθητριών (προαιρετικό πρόγραμμα)
- 8:20-8:30
- Υποδοχή μαθητών/τριών
- 8:30-9:15 (1η διδακτική ώρα-45΄)
- Ελεύθερο παιχνίδι-ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές)
- 9:15-10:00 (2η διδακτική ώρα-45΄)
- Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, πρόγευμα
- 10:00-10:20
- Διάλειμμα
- 10:20-11:05 (3η διδακτική ώρα-45΄)
- Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ
- 11:05-11:50 (4η διδακτική ώρα-45΄)
- Ελεύθερο παιχνίδι-ενασχόληση στα κέντρα μάθησης, ανατροφοδότηση (γωνιές)
- 11:50-12:10
- Διάλειμμα
- 12:10-12:50 (1η διδακτική ώρα-45΄)
- Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ-Αναστοχασμός-Ανατροφοδότηση-Προγραμματισμός της επόμενης ημέρας
- 12:50-13:00
- Προετοιμασία για Αποχώρηση
- 13:00
- Αποχώρηση



- 13:00-14:20
- Προετοιμασία γεύματος/γεύμα
- (1η διδακτική ώρα ολοήμερου προγράμματος-40΄)
- Χαλάρωση/ύπνος/Ελεύθερο παιχνίδι-ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές)
- (2η διδακτική ώρα ολοήμερου προγράμματος-40΄)
- 14:20-15:00
- Δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ
- (3η διδακτική ώρα ολοήμερου προγράμματος-40΄)
- 15:00-15:20
- Διάλειμμα
- 15:20-15:50
- Ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι, ανατροφοδότηση
- (4η διδακτική ώρα ολοήμερου προγράμματος-40΄)
- 15:50-16:00
- Προετοιμασία για Αποχώρηση
- 13:00
- Αποχώρηση



- **14:00-14:10**
- Υποδοχή μαθητών/τριών
- **14:10-14:50**
- Ελεύθερο παιχνίδι-ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνίες)
- (1η διδακτική ώρα -40')
- **14:50-15:30**
- Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΙΠΠΣ-ΑΠΣ
- (2η διδακτική ώρα -40')
- **15:30-15:50**
- Διάλειμμα
- **15:50-16:30**
- Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΙΠΠΣ-ΑΠΣ
- (3η διδακτική ώρα -40')
- **16:30-17:10**
- Ελεύθερο παιχνίδι-ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνίες)
- (4η διδακτική ώρα -40')
- **17:10-17:50**
- Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΙΠΠΣ-ΑΠΣ-Αναστοχασμός-Ανατροφοδότηση-Προγραμματισμός της επόμενης ημέρας
- (5η διδακτική ώρα -40')
- **17:50-18:00**
- Προετοιμασία για Αποχώρηση
- **18:00**
- Αποχώρηση

Σχήμα 3: «Ωρολόγιο πρόγραμμα ενιαίου τύπου ολοήμερου νηπιαγωγείου (προσαρμογή από ΦΕΚ 2670, τ.Β', 26/08/2016)»

Επίσης, σε ορισμένα νηπιαγωγεία εφαρμόζεται πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (2011) που έχει παραχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο⁸. Στο πρόγραμμα αυτό εντοπίζονται αλλαγές ως προς το περιεχόμενο και τη χρήση του από τους εκπαιδευτικούς. Απαρτίζεται από οκτώ μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε), Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, Τέχνες και Μαθηματικά. Προσπαθεί να εφοδιάσει τα παιδιά με ικανότητες επικοινωνίας, δημιουργικής και κριτικής σκέψης, δόμησης της προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας, ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων και ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη μέσω του παιχνιδιού, των ρουτινών, των καθημερινών καταστάσεων, των διερευνήσεων και των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ώστε να το βοηθήσουν να

⁸ Το νέο πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγιών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων».

ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, 2014).

2.2.2.2 Αναλογία νηπιαγωγών-παιδιών

Η αναλογία παιδιών ανά εκπαιδευτικό στα νηπιαγωγεία ορίζεται στα εικοσιπέντε νήπια ανά νηπιαγωγό σύμφωνα με τις Φ.3/898/97657/Γ1/25- 9-2006, (ΦΕΚ1507, τ. Β΄, 13.10.2006) και Φ.12/622/129803/Γ1/16-9-2013 (ΦΕΚ 2451,τ.Β΄, 1.10.2013) Κοινές Υπουργικές Αποφάσεις των Υπουργών Οικονομικών-Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο αριθμός των νηπίων στα νηπιαγωγεία μπορεί να υπερβαίνει κατά 10% την αναλογία νηπίων ανά νηπιαγωγό με απόφαση του οικείου Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.2.2.3 Προσόντα Νηπιαγωγών

Το διδακτικό προσωπικό των νηπιαγωγείων αποτελούν νηπιαγωγοί, απόφοιτοι Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΑΕΙ) Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών. Σύμφωνα με την αριθμ. 134623/Ε1/19/08/2016 Υπουργική Απόφαση «Καθορισμός διδακτικού ωραρίου εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία» οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια νηπιαγωγεία, ανεξάρτητα από τον βαθμό και τον χρόνο υπηρεσίας τους έχουν διδακτικό ωράριο είκοσι πέντε ώρες εβδομαδιαίως και οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε τετραθέσια και άνω νηπιαγωγεία έχουν εβδομαδιαίο διδακτικό ωράριο 24 ώρες με 10 χρόνια υπηρεσίας, 23 ώρες με 10 έως 15 χρόνια υπηρεσίας, 22 ώρες από 15 έως 20 χρόνια υπηρεσίας και 21 ώρες με προϋπηρεσία από 20 χρόνια και πάνω. Επίσης, το εβδομαδιαίο ωράριο των διευθυντών τετραθέσιων και πενταθέσιων νηπιαγωγείων ορίζεται σε 20 ώρες και των εξαθέσιων σε 12 ώρες (ΦΕΚ. 2524, τ.Β΄, 16/08/2016).

2.3 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

2.3.1 Ο όρος μετάβαση

Υπάρχουν πολλές και διάφορες ερμηνείες που κατά καιρούς έχουν δοθεί στην έννοια της μετάβασης (Kagan & Neuman, 1998). Ο Vogler και οι συνεργάτες του

(2008) υποστηρίζουν ότι ο όρος μετάβαση δε μπορεί να συμπεριληφθεί σε έναν ενιαίο ορισμό⁹. Στη κυριολεκτική του σημασία ο όρος μετάβαση σημαίνει τη μετακίνηση από έναν τόπο σε έναν άλλο και μεταφορικά τη μετακίνηση από μία κατάσταση σε μία άλλη (Ματσαγγούρας, 2014 ▪ Μπαμπινιώτης, 2002), από μια κατάσταση «βεβαιότητας σε μια άλλη ενδιάμεση περίοδο αβεβαιότητας» (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985).

Σύμφωνα με το Good (1973) η μετάβαση περιγράφεται «ως το πέρασμα από το ένα στάδιο ανάπτυξης σε άλλο» και από τους O' Dell και Eisenberg (1989) «ως ένα πέρασμα από μία κατάσταση, τύπο, επίπεδο, δραστηριότητα ή θέση, σε μία άλλη». Για τους Carle & Samuel (2006) έχει τη σημασία του περάσματος από έναν «γνωστό» σε έναν «άγνωστο» κόσμο ζωής, από ένα θεσμοθετημένο περιβάλλον σε ένα άλλο (Lombardi, 1992), από το ένα πλαίσιο στο άλλο (Fabian & Dunlop, 2002a) ως «αδιάλειπτη διαδικασία αμοιβαίων προσαρμογών» (Petriwskyj, Thorpe, & Tayler, 2005) όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της μετάβασης, παιδιών, οικογενειών, σχολείων, κοινότητας.

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία η λέξη μετάβαση χρησιμοποιείται ως τεχνικός όρος για να δηλώσει τον χρόνο και τις διαδικασίες εισόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα και τα ψυχολογικά βιώματα με τις συνέπειές τους τόσο για τους εισερχόμενους όσο και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους (Rose, 2009). Στην ψυχολογία η έννοια μετάβαση ορίζεται «ως ένα ατομικό, προσωπικό, ιδιαίτερο και μοναδικό βίωμα για το κάθε άτομο, συνδεδεμένο με αλλαγές ρόλων και περιβαλλοντικών συνθηκών» (Mögel, 1984, σσ. 158).

Ο Urie Bronfenbrenner (1979) τονίζει ότι μια μετάβαση υφίσταται όταν η θέση του παιδιού στο οικολογικό περιβάλλον «μεταβάλλεται εξαιτίας κάποιας αλλαγής στον ρόλο, στο πλαίσιο ή και στα δύο». Θεωρείται ως μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της προσχολικής ηλικίας και έχει χαρακτηριστεί από πολλούς ερευνητές ως «μεγάλο

⁹ Συγκεκριμένα συμφωνούν ότι η μετάβαση συχνά συνοδεύεται από σημαντικές ψυχολογικές αλλαγές για το παιδί, αλλά εξαρτάται από τη φύση και τα αίτια της μετάβασης, το βαθμό της αλλαγής και της συνέχειας, καθώς και την αντοχή των εμπλεκόμενων. Προτείνουν ένα γενικό ορισμό για τη μετάβαση: «σημαντικά γεγονότα ή και διαδικασίες που συμβαίνουν σε συγκεκριμένες περιόδους ή σημεία καμπής κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου». [Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Early childhood transition research: A review of concepts, theory and practice. (Working Paper in Early Childhood Development 48).The Hague: Bernard van Leer Foundation/ Young Lives].

γεγονός», «ορόσημο» τόσο για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Kagan, 1999 ▪ Pianta & Cox, 2002, ▪ Tere, 2012). Μάλιστα, ο Wustmann (2004). τη χαρακτηρίζει ως επώδυνη αλλαγή δίνοντας έμφαση στην αρνητική πλευρά της μετάβασης¹⁰.

Οι Kagan και Neuman (1998) ορίζουν τη μετάβαση ως «συνέχεια της εμπειρίας που έχουν τα παιδιά από τη μια χρονική περίοδο στην άλλη ή από τη μια σφαίρα της ζωής τους στην άλλη», ως «κάθετο και οριζόντιο πέρασμα». Η «κάθετη» μετάβαση εννοείται ως μια σημαντική αλλαγή από μία κατάσταση σε μία άλλη, όπως η μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η «οριζόντια» μετάβαση αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενες καθημερινές κινήσεις των παιδιών και σχετίζεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα του παιδιού από το οικογενειακό και προσχολικό περιβάλλον, τα οποία δε διέπονται οπωσδήποτε από τις ίδιες αρχές και αξίες αλλά θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από μια συνέχεια.

Οι Anderson, Jacobs, Schramm και Splittgerber (2000) διακρίνουν τις μεταβάσεις σε φυσικές και κοινωνικές, οι μεν αναφέρονται στην αναπτυξιακή εξέλιξη του ατόμου και μπορεί να συνοδεύονται από φυσικές, νοητικές, συναισθηματικές αλλαγές, οι δε στη διαδικασία ένταξης του ατόμου και των ομάδων σε κοινωνικά συστήματα, όπως το εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τη μετάβαση του παιδιού προσχολικής ηλικίας από το σπίτι στο νηπιαγωγείο, την αντιστοιχούν στις φυσικές μεταβάσεις παρόλο που στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα είναι κοινωνικά θεσμοθετημένες και υποχρεωτικές (Ματσαγγούρας, 2012). Ο Lombardi (1992) με τον όρο μετάβαση περιγράφει το χρονικό διάστημα κατά το οποίο το παιδί κινείται για να πάει από το σπίτι στο σχολείο, από το σχολείο σε εξωσχολικές δραστηριότητες, από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο, ενώ οι Arnold, Bartlett, Gowani και Merali (2007) την περιγράφουν δίνοντας βαρύτητα στο χρονικό διάστημα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μετακίνηση του παιδιού από το ένα πλαίσιο στο άλλο.

¹⁰ Παραδείγματα κρίσιμων αλλαγών στη ζωή ενός παιδιού μπορεί να είναι η γέννηση ενός αδερφού, το διαζύγιο των γονέων, η εφηβεία, οι μεταβάσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αλλαγές που μπορεί να επηρεάσουν την περαιτέρω ανάπτυξη και κάτω από αντίξοες συνθήκες να οδηγήσουν σε προβληματική συμπεριφορά με σοβαρές συνέπειες για το παιδί. [Niesel, R. & Griebel, W. (2005). Transition Competence and Resiliency in Educational Institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1].

Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε περιορισμένης και ευρείας προσέγγισης μελέτες (Πρώτης και Δεύτερης γενιάς έρευνες). Οι μεν αντιλαμβάνονται τη μετάβαση ως ένα στιγμιαίο γεγονός που αφορά το παιδί, τη μαθησιακή του ετοιμότητα και τις δεξιότητες που απαιτεί η νέα σχολική νομοθεσία, ενώ οι δε την αντιλαμβάνονται ως μια διαδικασία διαρκείας που εξαρτάται τόσο από την ετοιμότητα του παιδιού όσο και από την ετοιμότητα του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2012). Το «έτοιμο» προσχολικό περιβάλλον προσπαθεί να δημιουργήσει α) προϋποθέσεις συνέχειας και μηχανισμούς στήριξης για τη διαχείριση των αλλαγών β) κατάλληλες προσχολικές συνθήκες για την ανάπτυξη θετικών εμπειριών και β) να προσεγγίσει τις οικογένειες, ώστε να εξασφαλιστεί η αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ προσχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Στην παρούσα διερευνητική μελέτη μετάβαση θεωρούμε τη μετακίνηση του παιδιού από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον στον χώρο του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου όσο και την αλλαγή σχολικής βαθμίδας, δηλαδή από τη μη υποχρεωτική φοίτηση του Παιδικού σταθμού στην υποχρεωτική εκπαίδευση του νηπιαγωγείου.

2.3.2 Σχολική Ετοιμότητα

Πολλές φορές η έννοια «ετοιμότητα» (Readiness) προκάλεσε σύγχυση σε γονείς και παιδαγωγούς (Kagan, 1990) καθώς είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της μετάβασης (Broström & Wagner, 2003 ▪ Dunlop & Fabian, 2007 ▪ Pianta, Rimm-Kaufman, & Cox, 1999 ▪ Stephen, 2006). Ο όρος ετοιμότητα είναι πολυδιάστατος και έχει κριθεί για τη δυσανάλογη έμφαση που δίνει στις ατομικές δεξιότητες του παιδιού (Ramey & Ramey, 1999). Η λέξη ετοιμότητα σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) δηλώνει την ικανότητα άμεσης αντίληψης και ανταπόκρισης στα ερεθίσματα. Για δεκαετίες συναντάται ο όρος μαθησιακή ετοιμότητα (DeCos, 1997) που δηλώνει την ικανότητα του παιδιού να κατακτήσει την αναμενόμενη για την ηλικία του μάθηση. Οι Piotrkowski, Botsko και Matthews (2000) περιγράφουν τον όρο ως ένα σύνολο κοινωνικών, πολιτικών, οργανωτικών και εκπαιδευτικών πόρων που επιτρέπουν στο παιδί να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος. Πρόκειται για ένα προκαθορισμένο σύνολο φυσικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Arnold, Bartlett, Gowani, & Merali, 2007 ▪ Woodhead & Moss 2007).

Τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιείται ο όρος σχολική ετοιμότητα για να περιγράψει ένα ορισμένο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού (κοινωνικό, συναισθηματικό, κινητικό, σωματικό, γνωστικό). Περιλαμβάνει δηλαδή τη συνολική ωριμότητα του παιδιού, το οποίο επεξεργάζεται και αξιοποιεί τα στοιχεία της ωριμότητας του για να μπορέσει να αφομοιώσει νέες εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες που θα του εξασφαλίσουν μια επιτυχημένη πορεία (Κακαβούλης, 1993). Αναφέρεται στην ευχέρεια του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης και να ανταπεξέλθει με επάρκεια στο νέο του ρόλο (Rimm-Kaufman, 2004). Πόσο προετοιμασμένα είναι τα παιδιά να δεχτούν νέα γνωστικά αντικείμενα, να διαμορφώσουν στάσεις που θα τα βοηθήσουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα προσχολικής ή υποχρεωτικής εκπαίδευσης και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του με την εφαρμογή σταθμισμένων τεστ (Gullo, 2005 ▪ The National Association for the education of young children, 1995). Ενδεικτικά μερικά τεστ σχολικής ετοιμότητας είναι το τεστ των Austin και Lafferty (1968) «Ready or not?», το τεστ του Achenbach (1984) «Child Behavior Checklists for ages 2-3», το τεστ του Goodenough (1926) «The Measurement of Intelligence by Drawings», το τεστ «Άλφα» (Μαντούδη & Θωμαΐδου, 2006). Το τεστ Α είναι το πρώτο ελληνικό τεστ ανίχνευσης της σχολικής ετοιμότητας, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (5 έως 6,5 ετών) και απαντά στο ερώτημα: «Είναι το παιδί έτοιμο να φοιτήσει στο σχολείο;». Δίνει την ευκαιρία να αντιμετωπιστούν έγκαιρα αναπτυξιακά προβλήματα και να προληφθούν μελλοντικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς και η σχολική αποτυχία.

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν την έννοια της σχολικής ετοιμότητας, οι κυριότερες είναι: α) η θεωρία της βιολογικής ωριμότητας (the maturationist view), με την οποία το παιδί ακολουθεί το βιολογικό ρυθμό της ανάπτυξης του και είναι έτοιμο να εισέλθει στο προσχολικό περιβάλλον όταν είναι φυσικά και νοητικά ώριμο, β) η περιβαλλοντική θεωρία (the environmental view) η οποία δίνει έμφαση στις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες που έχει κατακτήσει το παιδί κατά την είσοδό του στο σχολείο γ) η κοινωνικο-δομιστική θεωρία (the social constructivist view) που λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που μεγαλώνει το παιδί. «Η ετοιμότητα αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο κάτω από διαφορετικές καταστάσεις και τα παιδιά μπορούν να θεωρηθούν έτοιμα για ένα συγκεκριμένο τύπο σχολείο και όχι για κάποιον άλλο» και δ) η σχεσιοδυναμική

θεωρία (the interactionist view), η οποία εστιάζει τόσο στα χαρακτηριστικά του παιδιού (εμπειρίες, γενετικό υπόβαθρο, επίπεδο ωριμότητας) όσο και του περιβάλλοντος (πολιτισμικές εμπειρίες) (Γουργιώτου, 2014 ▪ Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016).

Στα περισσότερα κράτη, η εγγραφή στο νηπιαγωγείο αρχίζει στην ηλικία των πέντε ετών¹¹. Ο μήνας Σεπτέμβριος σηματοδοτεί την αρχή μιας νέας σχολικής χρονιάς και την είσοδο των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Saluja, Scott-Little, & Clifford, 2000). Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά μπορεί να διαθέτουν το συγκεκριμένο κριτήριο της ηλικίας, διαφέρουν στο πόσο καλά προετοιμασμένα είναι για τις απαιτήσεις του σύγχρονου νηπιαγωγείου με αποτέλεσμα γονείς και παιδαγωγοί να αναρωτιούνται «αν το παιδί είναι έτοιμο για το νηπιαγωγείο» (Ackerman & Barnett, 2005).

Η διασφάλιση της σχολικής ετοιμότητας βασίζεται σε μια «εξίσωση» η οποία περιγράφει τα απαραίτητα στοιχεία μιας επιτυχημένης σχολικής πορείας α) υποστήριξη και συμμετοχή οικογένειας, β) πρόωμη εκπαίδευση και φροντίδα, γ) υγεία και πρόωμη παρέμβαση και δ) κοινοτική υποστήριξη (σχήμα 4) (National League of Cities Institute for Youth, Education and Families, 2012). Συνάμα, η αντιμετώπιση των ανισοτήτων, η αναγνώριση και αποδοχή των ατομικών, γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών και η ύπαρξη ρεαλιστικών προσδοκιών αποτελούν συστατικά ζωτικής σημασίας για τη σχολική ετοιμότητα (NAEYC, 1995).



Σχήμα 4: «Εξίσωση» σχολικής ετοιμότητας (National League of Cities Institute for Youth, Education and Families, 2012)»

¹¹ Στην Βρετανία και στην Αυστραλία η εγγραφή στο νηπιαγωγείο αρχίζει στην ηλικία των 4 ετών, στην Νέα Ζηλανδία και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στην ηλικία των 5 ετών στην Σοβιετική Ένωση, την Ελβετία, την Ιαπωνία, την Δυτική Γερμανία στην ηλικία των 6 ετών και στην Σουηδία στο έβδομο χρόνο. [De Cos., P. L. (1997). *Readiness For Kindergarten: What Does It Mean?* (A Review of Literature in Response to a Request by Assemblymember Kerry Mazzoni). CRB, California Research Bureau, California State Library].

Ως βασικά κριτήρια της σχολικής ετοιμότητας που συνδέονται με την επιτυχημένη προσαρμογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (Γουργιώτου, 2014 ▪ Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016 ▪ Lewit & Baker, 1995) αναδεικνύονται:

- **η ετοιμότητα του παιδιού** που σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους τομείς: φυσική ανάπτυξη, συνθήκες διαβίωσης και υγεία, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, προσέγγιση στη μάθηση, γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνία, γενικές γνώσεις (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016 ▪ Bellisimo, Sacks, & Mergendoller, 1995 ▪ Byrd, Weitzman, & Auinger, 1997 ▪ Currie, 2005 ▪ Graue & DiPerna, 2000 ▪ May & Kundert, 1995 ▪ Ladd, 2009), ηθική ανάπτυξη, απόκτηση εθνικής υπερηφάνειας, αναγνώριση και σεβασμός της διαφορετικότητας (Kagan & Britto, 2007). Τα παιδιά που θεωρούνται ότι δεν είναι «έτοιμα» για το νέο οργανωμένο περιβάλλον μάθησης, θα είναι πιθανότερο να μην αισθάνονται καλά στο νέο περιβάλλον ή να μην ανταποκρίνονται στις νέες προσδοκίες.
- **η ετοιμότητα της οικογένειας** που επηρεάζεται από το κοινωνικοοικονομικό της status, το μορφωτικό της επίπεδο, την περιοχή διαμονής της (Ackerman & Barnett, 2005 ▪ Cowan & Cowan, 2014 ▪ Currie, 2005 ▪ Harris, 2005 ▪ Kohen, Hertzman, & Brooks-Gunn, 1998 ▪ Perroncel, 2000). Η οικογένεια είναι έτοιμη όταν παρέχει στο παιδί ένα ασφαλές περιβάλλον, δημιουργεί θετικό κλίμα και σχέσεις αγάπης και υποστήριξης. Η υγιής ανάπτυξη του ατόμου εξαρτάται από την ποιότητα και τη σταθερότητα στις σχέσεις μεταξύ του παιδιού και των σημαντικών προσώπων της ζωής του (Akhter, Sarkar, Kibria, & Das, 2012). Συνάμα, καλύπτει τις βασικές ανάγκες του παιδιού, του παρέχει ευκαιρίες για παιχνίδι και εξερεύνηση, ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και αυτονομία, συμμετέχει σε προγράμματα γονικής στήριξης και έχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού. (DeBaryshe, Yuen, & Ripke, 2008 ▪ Ladd, 2009 ▪ Scott-Little, Kagan, & Stebbins Frelow, 2006). Βασικά στοιχεία ώστε η μετάβαση του παιδιού από το

σπίτι στο προσχολικό περιβάλλον να αποτελέσει μια ευχάριστη εμπειρία.

- **η ετοιμότητα του σχολείου** να υποδεχθεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, να εξασφαλίσει την ομαλή μετάβαση του παιδιού, τη συνέχεια στα παιδαγωγικά προγράμματα, να διαμορφώσει ένα φιλόξενο περιβάλλον, να επιδιώξει την επικοινωνία-συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών (Σακελλαρίου, 2012β), να επιμορφώσει και να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς (Arnold, Bartlett, Gowani, & Merali, 2007 ▪ Scott-Little, Kagan, & Stebbins Frelow, 2006). Επιπλέον, να παρέχει ένα σύστημα υψηλής ποιότητας παιδικών σταθμών για παιδιά ηλικίας 3-5 ετών (Broström, 2000), να προσφέρει ποικίλα καθημερινά ερεθίσματα, να δίνει σημαντικές ευκαιρίες για παιχνίδι και αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και ενήλικους, περιλαμβάνοντας την εκμάθηση και ομαλή ανάπτυξη του παιδιού ως βασικό συστατικό του (National Educational Goals Panel, 1989).
- **οι «έτοιμες για το παιδί προσχολικές τάξεις»** στις οποίες θα κυριαρχεί το αίσθημα του ανήκειν, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ευημερία, η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγού-παιδιού και η δυνατότητα επιτυχίας του παιδιού (Broström, 2000 ▪ Heaviside & Farris, 1993). Σημαντική συνιστώσα των έτοιμων προσχολικών τάξεων είναι το μέγεθος των τάξεων, η αναλογία παιδιών-παιδαγωγών με βάση τη χωρητικότητά τους (Arnold, Bartlett, Gowani, & Merali, 2006 ▪ Clarke-Stewart, Gruber, & Fitzgerald, 1994 ▪ Elicker, Fortner-Wood, & Noppe, 1999 ▪ Hains, Fowler, Schwartz, Kottwitz, & Rosenhoetter, 1989 ▪ Lewin, 2007 ▪ Woodhead, 2007).
- **η ετοιμότητα της κοινότητας** με την εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών διαβίωσης, την πρώιμη φροντίδα και εκπαίδευση, την παροχή φροντίδας, υγείας και φυσικής ανάπτυξης (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016 ▪ DeBaryshe, Yuen, & Ripke, 2008 ▪ New South Wales, 2003), την εκπαίδευση γονέων μέσω προγραμμάτων γονικής εκπαίδευσης «Παίζω και μαθαίνω» και κοινοτικών βιβλιοθηκών για θέματα σχολικής ετοιμότητας (Harris, 2005). Η κοινότητα έχει καθήκον

να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που θα παρέχει ευκαιρίες στο παιδί για παιχνίδι, σεβόμενη τα δικαιώματα, τις ανάγκες και επιθυμίες του παιδιού (Akhter, Sarkar, Kibria, & Das, 2012).

Σύμφωνα με τον Datar (2003) στην Αμερική ένα ποσοστό 7% των γονέων καθυστερούν την είσοδο του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο για ένα έτος με τη δικαιολογία ότι δεν είναι αρκετά ώριμο. Υποστηρίζουν πως ξεκινώντας το παιδί τους το νηπιαγωγείο έναν χρόνο μετά μειώνουν τις πιθανότητες να εμφανιστούν μελλοντικά προβλήματα κατά τη μετάβασή του στις επόμενες σχολικές βαθμίδες (Elder, & Lubotsky, 2006 ▪ Ilg, Ames, Haines, & Gillespie, 1978 ▪ May & Welch, 1984 ▪ Meisels, 1999). Η Walker (2005) ερεύνησε 140 παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία βρίσκονταν σε διαδικασία μετάβασης (από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο) και διαπίστωσε πως η σκόπιμη καθυστέρηση εισόδου του παιδιού στο νηπιαγωγείο για ένα έτος δεν επηρεάζει τη σχολική ετοιμότητα αλλά σύμφωνα με τη Marshall (2003) στερεί από το παιδί σημαντικές ευκαιρίες μάθησης. Επίσης, αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει πως η ηλικία εισόδου του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν επηρεάζει σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες και προ-ακαδημαϊκές ικανότητες του παιδιού (DeMeis & Stearns, 1992 ▪ Dietz & Wilson, 1985 ▪ Graue, 2001 ▪ Gullo, 1990 ▪ Gullo & Burton, 1992). Παρόλο που έρευνες δείχνουν πως δεν υπάρχουν διαφορές στις δεξιότητες ετοιμότητας των αγοριών και των κοριτσιών, η καθυστέρηση εισόδου στο νηπιαγωγείο εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια (Bellissimo, Sacks, & Mergendoller, 1995 ▪ Currie, 2005 ▪ Graue & DiPerna, 2000).

Παιδιά που είχαν παρακολουθήσει για δύο τουλάχιστον χρόνια πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης είχαν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από ότι οι συνομήλικοί τους που δεν είχαν καμία προσχολική εμπειρία (Cueto & Díaz, 1999 ▪ Díaz, 2007). Τα ποιοτικά προγράμματα πρώιμης φροντίδας και εκπαίδευσης για παιδιά ηλικίας 3-4 ετών έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών και μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική τους ετοιμότητα, πολύ περισσότερο των παιδιών που προέρχονται από φτωχά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα και μειονότητες (Ames, Rojas, & Portugal, 2010 ▪ Arnold, Bartlett, Gowani, & Merali, 2007 ▪ Barnett, 2001 ▪ Barnett, Lamy, & Kwanghee, 2005 ▪ Siraj-Blatchford & Woodhead, 2009).

Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο είναι λιγότερο πιθανό να έχουν τις απαιτούμενες βάσεις για υγιή ανάπτυξη, επιτυχημένη μετάβαση στο σχολείο και μελλοντικές επιτυχίες σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από ευκατάστατες οικογένειες στις οποίες επικρατεί θετικό οικογενειακό κλίμα (Ackerman & Barnett, 2005 ▪ Cowan & Cowan, 2014). Αποτέλεσμα του χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος, του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και των δύσκολων συνθηκών διαβίωσης είναι οι προαναγνωστικές - προ-μαθηματικές ικανότητες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας να επηρεάζονται αρνητικά (Caughy, 1996 ▪ Duncan & Magnuson, 2005 ▪ Hayes, 2003 ▪ Kohen, Hertzman, & Brooks-Gunn, 1998). Συνάμα, η σχολική ετοιμότητα είναι κρίσιμο ζήτημα και για τις οικογένειες μεσαίου οικονομικού εισοδήματος καθώς δεν έχουν πρόσβαση στους παιδικούς σταθμούς, ώστε να προετοιμαστούν τα παιδιά τους για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται γιατί το οικογενειακό εισόδημα είναι μεν ικανοποιητικό αλλά όχι αρκετά υψηλό για να μπορέσουν να συμμετέχουν τα παιδιά τους σε υψηλής ποιότητας παιδαγωγικά προγράμματα με αποτέλεσμα μόνο τα μισά περίπου παιδιά που εισέρχονται στο νηπιαγωγείο να είναι πλήρως έτοιμα. Η ζωή σε μια αγροτική περιοχή μπορεί επίσης να επηρεάσει έμμεσα την ετοιμότητα των παιδιών. Πολλές φορές οι γονείς αναγκάζονται να εργάζονται περισσότερο, να έχουν περισσότερες από μια δουλειές προκειμένου να βελτιώσουν τη ζωή τους με αποτέλεσμα να διαθέτουν ελάχιστο χρόνο στη φροντίδα και αγωγή των παιδιών τους (Perroncel, 2000).

Παρόλο που τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών (Duncan & Magnuson, 2005) οι Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford και Taggart (2004) υποστήριξαν, ότι η προετοιμασία του παιδιού στο σπίτι για την είσοδο του στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης επηρεάζει πολύ περισσότερο την ανάπτυξη του παιδιού. Οι ίδιοι ανέφεραν πως σημασία δεν έχει αν οι γονείς είναι ευκατάστατοι ή μη αλλά πως περνούν τον χρόνο τους με τα παιδιά στο σπίτι.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η προετοιμασία των παιδιών για την είσοδό τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης ξεκινάει από την οικογένεια και μετέπειτα από το προσχολικό περιβάλλον και την υποστήριξη του από την κοινότητα (Ackerman & Barnett, 2005). Η ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας

προϋποθέτει ουσιαστικές αλλαγές. Δε χρειάζεται να εξοπλίζουμε τα παιδιά μόνο με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες αλλά να τους παρέχουμε αναπτυξιακά κατάλληλα περιβάλλοντα φροντίδας, μάθησης και ανάπτυξης από τα πρώτα χρόνια, που θα λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες κάθε παιδιού και θα δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Γουργιώτου, 2009 ▪ Σακελλαρίου, 2012β ▪ Ladd, 2009). Τα ποιοτικά προσχολικά περιβάλλοντα θα γεφυρώσουν τα κενά που υπάρχουν στους δύο φορείς κοινωνικοποίησης, την οικογένεια και τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, και θα εξασφαλίσουν την επιτυχία των παιδιών (Woodhead & Moss, 2007). Η εκπαιδευτική πολιτική, έχοντας ως στόχο την αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης, πρέπει να επενδύσει στον σχεδιασμό προσχολικών προγραμμάτων φροντίδας, μάθησης και ανάπτυξης υψηλής ποιότητας (για παιδιά ηλικίας 3-4 ετών) προκειμένου όλα τα παιδιά που εισέρχονται στο νέο προσχολικό περιβάλλον να είναι πλήρως έτοιμα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου νηπιαγωγείου (Ackerman & Barnett, 2005 ▪ Bryant et al., 2002 ▪ Magnuson & Waldfogel, 2005 ▪ Rouse, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2005). Τέλος, η ετοιμότητα μπορεί να θεωρηθεί ως «θεωρητικό ελιξίριο» που συνεχώς δημιουργεί νέες ιδέες για το πώς πρέπει να υποστηριχθούν καλύτερα τα μικρά παιδιά (Kagan, 2007).

2.3.3 Βασικές Ικανότητες

Είναι σημαντικό η οικοδόμηση των βασικών ικανοτήτων να ξεκινήσει από το οικογενειακό περιβάλλον μέσα από την καθημερινότητα, τη συζήτηση, την ανάγνωση βιβλίων, του παιχνιδιού και να συνεχιστεί στον χώρο του παιδικού σταθμού, του νηπιαγωγείου και σε όλα τα στάδια της σχολικής του ζωής. Όταν το προσχολικό περιβάλλον δημιουργεί κλίμα ασφάλειας, αποδοχής για τα παιδιά και τις οικογένειές τους εξασφαλίζει αφενός τις προϋποθέσεις για μια ομαλή μετάβαση στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και αφετέρου την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής του ανάπτυξης, την απόκτηση θετικής στάσης για το σχολείο, τη μάθηση και γενικότερα για τη ζωή του.

Οι βασικές ικανότητες αναφέρονται σε ένα σύνολο ικανοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους, σχετίζονται με

τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού (Αλευριάδου, Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Χρυσαιφίδης, 2008) και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του. Ως βασικές ικανότητες αναδεικνύονται α) η ικανότητα επικοινωνίας, β) η δημιουργική, κριτική σκέψη, οι μεταγνωστικές στρατηγικές, γ) η οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητας, η ανάπτυξη της αυτονομίας και δ) οι κοινωνικές δεξιότητες (Πρόγραμμα σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

Σύμφωνα με τον Ρέλλο (2003) δεν μπορούμε να μιλάμε για ακαδημαϊκές ικανότητες τη στιγμή που αυτές δεν είναι απόρροια συστηματικής διδασκαλίας. Γι' αυτόν τον λόγο στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ο όρος προ-ακαδημαϊκές ικανότητες, οι οποίες νοούνται ως οι ικανότητες του παιδιού να αναγνωρίζει φυσικούς αριθμούς ως το δέκα, τα γεωμετρικά σχήματα, τα χρώματα, να ομαδοποιεί αντικείμενα, να κάνει απλές πράξεις. Επίσης, οι ικανότητες του παιδιού να υποστηρίζει τη γραφή και την ορθή στάση του σώματος, να αναγνωρίζει την ταυτότητα του, να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις απαρτίζονται από συλλαβές και φωνήματα, να κατακτάει φθόγγους και φωνήματα στην ελληνική γλώσσα (Πρόγραμμα σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

Από την άλλη μεριά οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να ορίζονται διαφορετικά στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και μπορούν να καλλιεργηθούν σε κατάλληλα περιβάλλοντα, με ανάλογα ερεθίσματα (Ginter, 1998). Επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αυτοπεποίθηση, τις φιλίες, την ψυχική υγεία του ατόμου και κατά προέκταση τη μετέπειτα ζωή του παιδιού (Decroly, 1929 ▪ McHugh, 1995). Σύμφωνα με τον Brooks (1984) οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες «για αποτελεσματική επικοινωνία, προφορική και μη, με άλλους ανθρώπους, η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση καθιέρωσης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μικρές και μεγάλες ομάδες, στην ακριβή έκφραση απόψεων και ιδεών, στην ικανότητα απόδοσης και λήψης ανατροφοδότησης». Αποτελούν δηλαδή, ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο παιδί να επικοινωνεί, να αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά και ενήλικους, να κοινωνικοποιείται με επιτυχία και να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στα διάφορα πλαίσια (οικογένεια, προσχολικό περιβάλλον, γειτονιά). Βασικές τους συνιστώσες είναι η κοινωνική παρατήρηση, η σκέψη και η κοινωνική συμπεριφορά. Οι κυριότερες κοινωνικές δεξιότητες για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι οι διαπροσωπικές – επικοινωνιακές, οι δεξιότητες λύσης συγκρούσεων και προβλημάτων, η ενσυναίσθηση και η συνεργατικότητα.

Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται και βελτιώνονται με τη συνεργασία, τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους. Επιτρέπουν στο παιδί να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως ένα άτομο ξεχωριστό με ιδιαίτερες ικανότητες και αξία. Συνάμα, του επιτρέπουν να λειτουργεί με σχετική αυτονομία, να αυτοεξυπηρετείται, να αποδέχεται και να εκφράζει τα συναισθήματα του, τις επιθυμίες του αλλά και να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων. Να σέβεται τους άλλους και να επιλύει τα καθημερινά προβλήματα με κατάλληλο και εποικοδομητικό τρόπο. Τέλος, να επικοινωνεί, να συνεργάζεται, να ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού και να αποδέχεται τους κανόνες της σχολικής τάξης (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

2.4 Θεωρίες μετάβασης

Η σημασία της μετάβασης είναι τόσο παλιά όσο και οι μεγάλοι ιδρυτές και καθοδηγητές της παιδαγωγικής επιστήμης. Ο **Pestalozzi** υποστήριξε τη σημασία της συνέχειας μεταξύ των δύο φορέων κοινωνικοποίησης της οικογένειας και του σχολείου (Greene, 1969). Στη συνέχεια ο **Froebel**, ενίσχυσε τη θεωρία του δασκάλου του, υποστηρίζοντας ότι πρέπει να αντιμετωπίσουμε τα στάδια της ανθρώπινης εξέλιξης ως «συνεχείς αδιάσπαστες μεταβάσεις» (Froebel, 1974, σσ. 27). Το έργο τους ενέπνευσε τους μεταγενέστερους θεωρητικούς, οι οποίοι ανέπτυξαν τις δικές τους θεωρίες και πρότειναν διαφορετικούς τρόπους κατανόησης της ατομικής μετάβασης (Kagan, Karnati, Friedlander, & Tarrant, 2010).

Ο **Jean Piaget (θεωρία Κονστрукτιβισμού)** αντιλαμβάνεται τη μετάβαση ως αποτέλεσμα σταθερών ατομικών χαρακτηριστικών και γνωστικών ικανοτήτων που αναπτύσσονται μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στο περιβάλλον του, δηλαδή από την αλληλεπίδραση του παιδιού με τον φυσικό χώρο και τους ενήλικες, οι οποίοι θα πρέπει να διευκολύνουν και να ενθαρρύνουν αυτή τη διαδικασία (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2002). Στο άτομο υπάρχει μια ενεργός διαδικασία η προσαρμογή, που με τη λειτουργία της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης επιδιώκει μια ισορροπία στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Κακανά, 2000 ▪ Καψάλη, 1989) με σκοπό να προσαρμοστεί καλύτερα σε αυτό. Σύμφωνα με την Κουτσοβάνου (2000) οι

«εμπειρίες αλληλεπίδρασης» αποτελούν προϋπόθεση ώστε το παιδί να κατανοήσει την εξωτερική πραγματικότητα (σσ. 12).

Αντίθετα ο **μπιχεβιορισμός ή συμπεριφορισμός** προσεγγίζει τη μετάβαση ως αποτέλεσμα μιας ενδογενούς κατευθυνόμενης διαδικασίας ωρίμανσης, στην οποία βασικές συνιστώσες αποτελούν οι ενδοπροσωπικοί – εσωτερικοί παράγοντες, όπως οι ανάγκες, τα κίνητρα (Γκοβάρης & Μπατσούτα, 2012 ▪ Καλαντζή-Αζίζι & Δέγλερης, 1992). Σύμφωνα με τους Dadson και Horner (1993) οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών περιορίζονται μέσω της τεχνικής της θετικής ενίσχυσης (έπαινος, χάδι, χαμόγελο, υλικό αγαθό) που ενθαρρύνει το παιδί να υιοθετήσει κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με αποτέλεσμα η διαδικασία της μετάβασης από το ένα πλαίσιο στο άλλο να είναι αποτελεσματικότερη.

Η **θεωρία του Vygotsky για τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης»** (ΖΕΑ ή Zone of Proximal Development - ZPD) προσδιορίζει τη σχέση ανάμεσα στον βαθμό ανάπτυξης του παιδιού και στη μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων και των πιο ικανών συνομηλίκων (Κακανά, 2000 ▪ Vygotsky, 2000). Χρησιμοποιώντας τη τεχνική της «σκαλωσιάς» ή «Πλαισίου Στήριξης (scaffolding)» το παιδί είναι ικανό να ξεπεράσει τα όρια του, να προχωρήσει πέρα από το σημείο στο οποίο βρίσκεται με την υποστήριξη του παιδαγωγού του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενεργητικός, ο οποίος γνωρίζοντας το αναπτυξιακό και πολιτιστικό υπόβαθρο κάθε παιδιού θα το βοηθήσει να οικοδομήσει τη γνώση (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Επομένως, η μετάβαση εννοείται ως μια κοινωνικο-πολιτισμική διαδικασία, δηλαδή ως αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, του παιδιού και της κοινότητας.

Στη συνέχεια ο **Stanley Hall** με το κίνημα του και ο **Dewey** με την προοδευτική του άποψη ότι το παρελθόν είναι ο καθοδηγητής και ο οδηγός του μέλλοντος και κάθε αλλαγή απορρέει από την προηγούμενη εμπειρία, επηρέασαν την ψυχή και το μυαλό των μελλοντικών παιδαγωγών (Kagan, Karnati, Friedlander, & Tarrant, 2010). Σύμφωνα με τους Simmons, Blyth & Bush (1987, 1978) οι θεωρίες που σχετίζονται με τη μετάβαση είναι οι ακόλουθες:

- Θεωρία του άγχους (Stress Inoculation Theory)
- Θεωρία της αλλαγής της κοινωνικής θέσης (Top Dog Versus Botton Dog Theory)

- Θεωρία αναπτυξιακής ετοιμότητας (Development Readiness Theory)
- Θεωρία της ασυνέχειας (Discontinuity Theory)
- Συσσωρευτική θεωρία (Commutation Theory)
- Οικοσυστημική θεωρία (Ecological Systems Theory)

Σύμφωνα με τη **θεωρία του άγχους** το παιδί εκτίθεται σε άγχος μετάβασης με ελεγχόμενο και ασφαλή τρόπο για να μπορέσει να δείξει «ψυχολογική ελαστικότητα» απέναντι σε στρεσογόνους παράγοντες (Meichenbaum, 1996 ▪ Psychology Glossary, 2017). Οι σωματικές και πνευματικές επιδόσεις του παιδιού αυξάνονται και ενισχύονται προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί σε άγνωστες ή μη αναγνωρίσιμες καταστάσεις (Barlow, 2000), όπως το νέο και άγνωστο προσχολικό περιβάλλον. Η παραπάνω τακτική αντίστασης του παιδιού στην αλλαγή αποσκοπεί στο να το βοηθήσει, από τις συνέπειες προηγούμενης έκθεσης του σε παρόμοιες καταστάσεις, και να το θωρακίσει με συγκεκριμένες στρατηγικές προσαρμογής για μελλοντικές αντίστοιχες καταστάσεις, δηλαδή για τη μετάβασή του στις επόμενες σχολικές βαθμίδες (Σακελλαρίου, 2012α ▪ Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg, & Ebata, 1989 ▪ Meichenbaum, 1996).

Στη **θεωρία της αλλαγής της κοινωνικής θέσης** δίνεται έμφαση στη «συνειδητότητα» ή επίγνωση του ατόμου που αποτελεί βασική συνιστώσα για την επίτευξη της αλλαγής. Το παιδί προσπαθεί να συνειδητοποιήσει τα συναισθήματα του, τις συμπεριφορές και τις εμπειρίες του. Σύμφωνα με τον Perls (1989) οι αναμνήσεις των παιδιών από προηγούμενες εμπειρίες που δεν έχουν λυθεί αντιμετωπίζονται σαν μισοτελειωμένες υποθέσεις και έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενήλικη ζωή του ατόμου και στον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσει στο παρόν. Το παιδί όταν αντιληφθεί ότι υπάρχουν μέσα του δύο αντίρροπες δυνάμεις, που η μία αντιμάχεται την άλλη και δειπια είναι η πραγματικότητα του, τότε θα επέλθει η εξισορρόπηση μέσα του και θα μπορέσει να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του και θα οδηγηθεί στην ευτυχία (Αργογ, 2014). Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και από το ένα προσχολικό περιβάλλον στο άλλο συνοδεύεται από αλλαγές ρόλων ως αποτέλεσμα νέων προσδοκιών από τους γονείς, τους παιδαγωγούς και αλλαγής κοινωνικής θέσης στην ομάδα των

συνομηλίκων που μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα φόβου, ανησυχίας, αγωνίας, απομόνωσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και να προκαλέσει προβλήματα προσαρμογής (Fabian, 2000 ▪ Lenga & Ogden, 2000 ▪ Margetts, 2002 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Η **θεωρία της αναπτυξιακής ετοιμότητας** αντιλαμβάνεται τη σχολική ετοιμότητα ως ένα προκαθορισμένο σύνολο φυσικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Arnold, Bartlett, Gowani, & Merali ▪2007Woodhead & Moss 2007) που επιτρέπουν στο παιδί να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του νέου χώρου και να ανταπεξέλθει με επάρκεια στο νέο του ρόλο (Rimm-Kaufman, 2004). Η διασφάλιση της σχολικής ετοιμότητας δε βασίζεται μόνο στην αναπτυξιακή ικανότητα του παιδιού αλλά και στη στήριξη και ενίσχυση του επιπέδου ανάπτυξης του (κοινωνικό, συναισθηματικό, κινητικό, σωματικό, γνωστικό) από το προσχολικό περιβάλλον (Σακελλαρίου, 2012β ▪ Μπενέκου, 2008).

Σύμφωνα με τη **θεωρία της ασυνέχειας** η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα η μετάβασή του από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται ως ασυνεχής καθώς παρατηρούνται διαφορές ως προς τις προσδοκίες των γονέων και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, τη οργανωτική δομή των παισίων, το παιδαγωγικό πρόγραμμα. Μια αλλαγή στη ζωή του ατόμου θεωρείται ασυνεχής όταν είναι απότομη και υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των περιβαλλόντων ανάμεσα στο πριν και στη μετά περίοδο (Simmon & Blyth, 1987).

Η **συσσωρευτική θεωρία** αντιλαμβάνεται τη μετάβαση του παιδιού ως βίωση πολλαπλών και συσσωρευτικών αλλαγών σε σύντομη χρονική περίοδο από 6 έως 12 μήνες (Brooks-Gunn, 1991). Ο συγχρονισμός της αλλαγής προσχολικών περιβαλλόντων με παράλληλες αλλαγές που συμβαίνουν σε ατομικό, οικογενειακό κοινωνικό επίπεδο μπορεί να έχει μικρές ή μεγάλες επιπτώσεις στην ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών, στην αυτοεκτίμηση και στη συμπεριφορά τους (Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg, & Ebata, 1989 ▪ Maclver, 1990 ▪ Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008).

Η **οικοσυστημική θεωρία** αντιλαμβάνεται τη μετάβαση ως μια συνεχή, δομημένη διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα τονίζοντας τη σημασία του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντος του παιδιού και τις μεταξύ τους αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε εκτενέστερα τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (2005, 1994, 1979) στην οποία βασίζεται η παρούσα διερευνητική μελέτη.

2.4.1 Οικοσυστημική θεωρία

Η ανάπτυξη του ατόμου από την εμβρυική περίοδο ως την ενηλικίωση χαρακτηρίζεται από «αμφίδρομες, πολύπλοκες και πολυδιάστατες διαδικασίες συναλλαγών», που συντελούνται μεταξύ του ατόμου και του φυσικού και κοινωνικού του περιβάλλοντος (Πετρογιάννης, 2001, σσ. 129). Πρόκειται για μια διεργασία που εμπλέκει δυναμικά το παιδί, συντελείται σε μεταλλασσόμενα χωροχρονικά πλαίσια στα οποία ζει και αναπτύσσεται, (της οικογένειας, του παιδικού σταθμού, του νηπιαγωγείου, του φιλικού και συγγενικού περιβάλλοντος, της γειτονιάς) και διαμορφώνει τις συνθήκες ανάπτυξης του σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Πετρογιάννης, 2010 ▪ Bronfenbrenner, 2004 ▪ Bronfenbrenner & Morris, 2006).

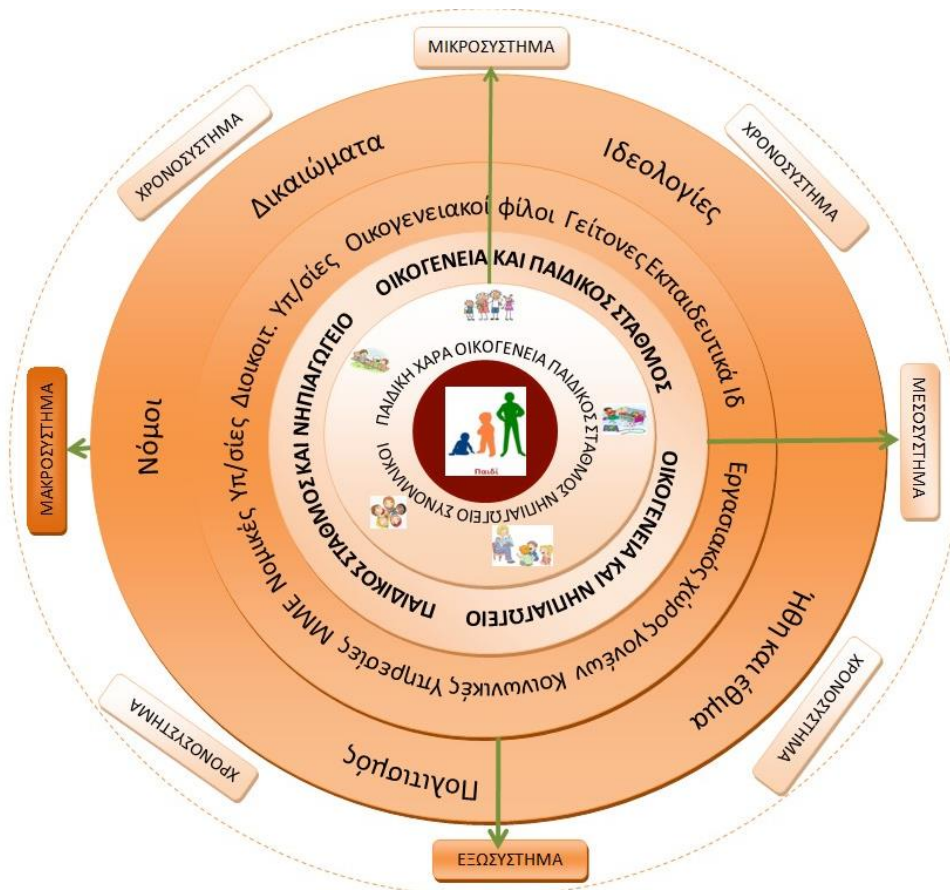
Η οικοσυστημική θεωρία ως μια από τις σημαντικότερες θεωρήσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της μελέτης των μεταβάσεων καθώς αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη ως μια διαδικασία προσαρμογής του παιδιού στα επιμέρους πλαίσια ή στα συστήματα ατόμων και σχέσεων (οικολογικά πλαίσια) και ως αποτέλεσμα σύνθετων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατομικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών παραμέτρων (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000 ▪ Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008). Το παιδί αντιμετωπίζεται ως ένα «βιο-ψυχοκοινωνικό ον» το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο μέλος του ευρύτερου και σύνθετου συστήματος. Οποιαδήποτε μεταβολή σε ένα στοιχείο του συστήματος επηρεάζει και τα υπόλοιπα στοιχεία (Πετρογιάννης, 2010).

Εισηγητής της Οικοσυστημικής Θεωρίας (Θεωρία των Οικολογικών Συστημάτων) η οποία έχει μετονομαστεί σε Θεωρία Βιο-Οικολογικών Συστημάτων είναι ο Urie Bronfenbrenner, ο οποίος προσεγγίζει τη διαδικασία της μετάβασης ως μια συνεχή, δομημένη από σχέσεις διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα, εστιάζοντας στο άμεσο (οικογένεια, παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, συνομήλικοι) και έμμεσο (κοινωνία, πολιτισμός) περιβάλλον του παιδιού (Bronfenbrenner, 1979 ▪ 1990 ▪ 1994 ▪ 2004). Η διαδικασία της μετάβασης επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων που

αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυνδέονται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο παιδί και στα οικολογικά πλαίσια (εκπαιδευτικοί θεσμοί, κοινωνικό περιβάλλον) στα οποία μετέχει κατά τη διάρκεια της ζωής του (Πετρογιάννης, 2010 ▪ Σακελλαρίου, 2012β ▪ Bronfenbrenner, 2004 ▪ Bronfenbrenner & Morris, 2006). Η μετάβαση από το ένα περιβαλλοντικό πλαίσιο (οικογένεια), στο άλλο (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο) συνεπάγεται αλλαγές, στις οποίες το παιδί αναλαμβάνει νέους ρόλους, συμμετέχει σε νέες δραστηριότητες, επισυνάπτει νέες φιλίες και αλληλεπιδρά με νέα ομάδα συνομηλίκων (Σακελλαρίου, 2012β). Ο Bronfenbrenner (1977) τις παραπάνω μεταβολές τις ορίζει ως «οικολογικές μεταβάσεις», οι οποίες εμφανίζονται σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου με ποικίλες μορφές (Bronfenbrenner, 1979). Ο ίδιος επιμερίζει το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και ζει το άτομο σε πέντε συστήματα:

- Το μικροσύστημα (microsystem)
- Το μεσοσύστημα (mesosystem)
- Το εξωσύστημα (exosystem)
- Το μακροσύστημα (macrosystem)
- Το χρονosύστημα (chronosystem)

Στο οικολογικό σύστημα το παιδί κατέχει κεντρική θέση στα παραπάνω επιμέρους συστήματα, τα οποία συμβολίζονται σχηματικά με διαδοχικούς ομόκεντρους κύκλους (σχήμα 5). Κάθε σύστημα είναι μια οργάνωση από αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις ενότητων που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις υπόλοιπες ενότητες. Το αναπτυσσόμενο άτομο είναι ενεργητικό, βοηθάει στη δημιουργία των πλαισίων, συμμετέχει και επηρεάζει τα μέλη τους είτε έχει άμεση ή έμμεση συμμετοχή (Bronfenbrenner, 1986). Επίσης, κάθε σύστημα χαρακτηρίζεται από τα δομικά χαρακτηριστικά (στατικά χαρακτηριστικά της μονάδας- μέγεθος της οικογένειας, μορφωτικό επίπεδο γονέων, φύλο, σύνθεση ομάδας παιδιών, αριθμός παιδιών ανά παιδαγωγό) και τα χαρακτηριστικά διεργασιών ή λειτουργικές σχέσεις (χαρακτηριστικά αλληλεπιδράσεων μεταξύ των στοιχείων-συνοχή οικογένειας, επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας, συναισθηματική στήριξη, φροντίδα παιδιού σύμφωνα με την ηλικία του, σχέση παιδιού και παιδαγωγού) (Πετρογιάννης, 2010).



Σχήμα 5: «Θεωρία των Οικολογικών συστημάτων»

Το **μικροσύστημα (microsystem)** περιλαμβάνει όλα τα άμεσα περιβαλλοντικά πλαίσια μέσα στα οποία το παιδί ζει και αναπτύσσεται καθημερινά, σχετίζοντας τις εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις του παιδιού με την οικογένεια, τον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο, το σχολείο, την ομάδα ομηλίκων. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του παιδιού και των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαπροσωπικές σχέσεις τις οποίες βιώνει το παιδί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, με συγκεκριμένα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά (Bronfenbrenner, 1975 ▪ 1979).

Το **μεσοσύστημα (mesosystem)** αποτελεί το συνδετικό κρίκο των περιβαλλοντικών πλαισίων (διαφορετικών μικροσυστημάτων) και χαρακτηρίζεται από τις σχέσεις και τους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ τους καθώς το παιδί μεταβαίνει από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη σχέση προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης και οικογένειας, σχέση παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου. Στο μεσοσύστημα δημιουργούνται έμμεσες διασυνδέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων, όπου ένα άτομο μπορεί να αντλήσει πληροφορίες για

ένα πλαίσιο από άλλα άτομα που έχουν πληροφορίες για αυτό το πλαίσιο. Οι γονείς που το παιδί τους φοιτά στον παιδικό σταθμό ενημερώνονται για το νηπιαγωγείο από γονείς που το παιδί τους φοιτά ήδη σε αυτό.

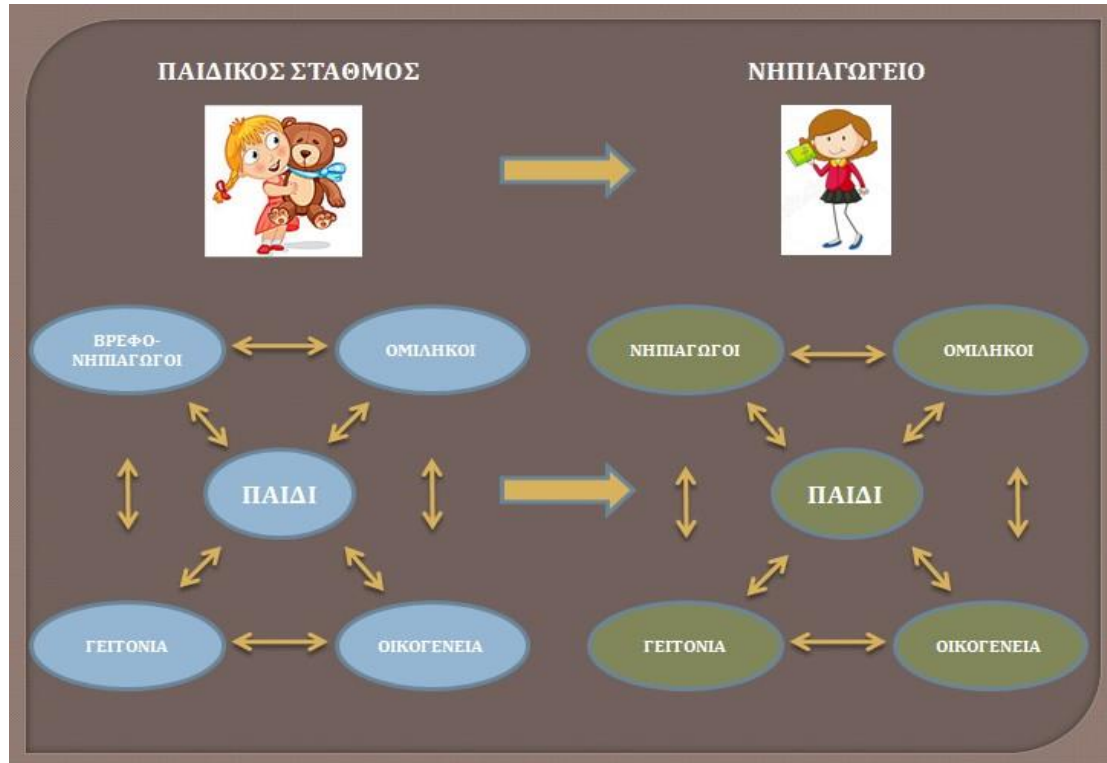
Το **εξωσύστημα (exosystem)** είναι τομέας της κοινωνικής ζωής του ατόμου. Απαρτίζεται από ένα ευρύ φάσμα περιβαλλοντικών πλαισίων (η γειτονιά, η κοινότητα, οι δημόσιες υπηρεσίες υγείας, ο εργασιακός χώρος της οικογένειας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα) στα οποία το παιδί δεν έχει άμεση συμμετοχή, όμως επηρεάζεται καθώς ορισμένα γεγονότα επιδρούν σε κάποια στοιχεία του μικροσυστήματος του στα οποία συμμετέχει.

Το **μακροσύστημα (macrosystem)** είναι ένα σύνολο αφηρημένων κανόνων. Αναφέρεται σε αξίες, ήθη και έθιμα, πεποιθήσεις, που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ατόμου μιας κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας και σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, οικονομικά, κοινωνικά, νομικά και πολιτικά πλαίσια τα οποία επηρεάζουν τη λειτουργία του μικροσυστήματος, μεσοσυστήματος και εξωσυστήματος (Seginer, 2003).

Το **χρονosύστημα (chronosystem)** αντιπροσωπεύει τη δυναμική της αλλαγής και αναφέρεται αφενός στην επίδραση του χρόνου στην ανάπτυξη του ατόμου τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο αφετέρου στην επίδραση των αλλαγών καθώς μεταβαίνει από το ένα περιβαλλοντικό πλαίσιο στο άλλο (Bronfenbrenner, 1986). Μια αλλαγή που περιλαμβάνει τη διάσταση του χρόνου είναι η είσοδος του παιδιού στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο. Αποτελεί σημαντικό σταθμό στη ζωή του ατόμου, προσδιορίζεται χρονικά με τη συμπλήρωση της ηλικίας και χαρακτηρίζεται από αλλαγές στην προσωπικότητα του παιδιού, στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Στην οικοσυστημική θεωρία σημαντική θέση κατέχουν οι εγγύτατες διεργασίες, εμπειρίες που μπορούν να διαμορφωθούν από το ενδομήτριο περιβάλλον (Sameroff, 1983) και το εκάστοτε πλαίσιο μέσω της σταθερής, τακτικής και διαρκούς αλληλεπίδρασης του αναπτυσσόμενου ατόμου με πρόσωπα και αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος του. Οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες των παιδιών ως αποτέλεσμα των ατομικών χαρακτηριστικών του, των πλαισίων μέσα στα οποία αναπτύσσεται, της σταθερότητας, των μεταβολών που συντελούνται καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής, της ιστορικής περιόδου και της φύσης των υπό μελέτη

αποτελεσμάτων παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του. Αφενός το βοηθούν να αποκτήσει δεξιότητες και βασικές ικανότητες αφετέρου μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση δυσλειτουργιών (Πετρογιάννης, 2001).



Σχήμα 6: «Μοντέλο αλληλοσυνδεόμενων συστημάτων (Kraft-Sayre, & Pianta, 2000)»

Παράλληλα με την οικοσυστημική θεωρία δημιουργείται το οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο μετάβασης του Bronfenbrenner που μαζί αποτελούν και το θεωρητικό πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσης διερευνητικής μελέτης. Το οικολογικό δυναμικό/ αναπτυξιακό μοντέλο δίνει έμφαση στις άμεσες και έμμεσες εμπειρίες του παιδιού όπως αυτές αναπτύσσονται στα διαφορετικά πλαίσια, τονίζοντας όχι μόνο τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου, του περιβάλλοντός του και των ευρύτερων κοινωνικών συστημάτων αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές διαμορφώνονται. Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί ότι η παρούσα μελέτη βασίζεται και στο μοντέλο των αλληλοσυνδεόμενων συστημάτων που πρότειναν οι Kraft-Sayre και Pianta (2000) και το οποίο αποτελεί μια οικολογική προοπτική της μετάβασης του παιδιού από τη μη υποχρεωτική φοίτησή του στον παιδικό σταθμό στην υποχρεωτική φοίτησή του στο νηπιαγωγείο.

Συγκεκριμένα στο σχήμα 6 απεικονίζονται δύο περιβάλλοντα, του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου καθώς και οι αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του παιδιού, της οικογένειας, του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας, της κοινότητας κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στον παιδικό σταθμό και οι οποίες επηρεάζουν τη μετέπειτα μετάβασή του στο νηπιαγωγείο. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών, των παιδιών με τους συνομηλίκους, της οικογένειας και των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης μπορούν να υποστηρίξουν το παιδί στη διαδικασία της μετάβασης και να διασφαλίσουν την ομαλή είσοδο και προσαρμογή του παιδιού, την παροχή συνέχειας μεταξύ των διαφορετικών περιβαλλόντων (οικογένειας, παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου), να αποτελέσουν γέφυρα σύνδεσης και ομαλής μετάβασης του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο (Kraft-Sayre & Pianta, 2000 ▪ Love, Logue, Trudeau, & Thayer, 1992 ▪ Patton & Wang, 2012 ▪ Pianta & Walsh, 1996 ▪ Pianta, Rimm-Kaufman, & Cox, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Εκπαιδευτικός – Παιδί – Οικογένεια - Κοινότητα: Πολυεπίπεδες διασυνδέσεις στη διαδικασία της μετάβασης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης

3.1 Περίληψη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας είναι άκρως βασικός για τα παιδιά, αφού δεν εξαντλείται στην παιδαγωγική του διάσταση. Ο βρεφονηπιαγωγός και ο νηπιαγωγός διοργανώνει, δημιουργεί, αξιολογεί, συμπαραστέκεται, προετοιμάζοντας το ίδιο το παιδί αλλά και την οικογένειά του για μια ομαλή προσαρμογή στο πρώτο προσχολικό περιβάλλον μάθησης. Βασικό εφόδιο του στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις αποτελεί η διαρκής επαγγελματική επιμόρφωση του γενικά και ειδικότερα στο θέμα της μετάβασης.

Η μετάβαση είναι καίριο θέμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αφού καθορίζει την πορεία στη μετέπειτα σχολική ζωή και πρόκειται για την πρώτη οργανωμένη απομάκρυνσή τους από το οικογενειακό περιβάλλον. Καθώς η περίοδος και ο βαθμός προσαρμογής ποικίλλει από παιδί σε παιδί, παιδαγωγοί και γονείς καλούνται να λάβουν υπόψη σημαντικούς παράγοντες και να ακολουθήσουν πρακτικές που θα διευκολύνουν τη διαδικασία της μετάβασης. Ειδικότερα, στην περίπτωση παιδιών με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν να ξεφύγουν από το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης αλληλεπιδρώντας κοινωνικά με τα παιδιά.

Η συμβολή του παιδαγωγού στη διαδικασία αυτή είναι δεδομένη. Το ίδιο σημαντική, όμως, είναι και η συμβολή των γονέων, οι οποίοι αν προετοιμαστούν σωστά βοηθούν στην ομαλή ένταξη και προσχολική εξέλιξη των παιδιών τους. Η εμπλοκή της οικογένεια κρίνεται ιδιαίτερως σκόπιμη στην περίπτωση παιδιών με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού λειτουργούν για τα παιδιά τους όχι μόνο ως γονείς αλλά και ως ειδικοί των δυσκολιών τους.

Επίσης, το ξεκίνημα της νέας σχολικής χρονιάς αποτελεί ευθύνη και υποχρέωση της κοινότητας να εξασφαλίσει μια θετική αρχή για κάθε παιδί. Το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινότητα δημιουργεί αποτελεσματικά δίκτυα

επικοινωνίας μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται με τη φροντίδα, αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού. Μέσα από την εποικοδομητική αλληλεπίδραση και τη συλλογική προσπάθεια το παιδί και η οικογένειά του αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, οι γονείς λαμβάνουν μέρος στα προσχολικά δρώμενα και μαζί με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν στον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων ένταξης, βοηθώντας το παιδί να μάθει πώς να αντιμετωπίζει θετικά κάθε μετάβαση της ζωής του.

3.2 Ο πολυδιάστατος και πολυσύνθετος ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας στη σύγχρονη τάξη κατά τη διαδικασία της μετάβασης

Στη σύγχρονη εποχή, της μετανεωτερικότητας και του μετασχηματισμού, ο ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας, ως δυναμικός και ενεργός παράγοντας αλλαγής, είναι πολυδιάστατος και το έργο του πολύπλευρο (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, & Στράτη, 2015), αν και φαινομενικά στην αντίληψη πολλών ανθρώπων από άγνοια δε γίνεται αντιληπτός (Πασσάκος, 1980). Με τον όρο «ρόλο» εννοείται η θέση που παίρνει ένα άτομο σε μια ομάδα ή την κοινότητα ή την κοινωνία και καθορίζεται από τη συμμετοχή του ατόμου σε μια επαγγελματική ομάδα ή σε μια επιστημονική κατηγορία. Ο ρόλος είναι ένα σύμπλεγμα δικαιωμάτων, υποχρεώσεων και καθηκόντων. Είναι οι τρόποι συμπεριφοράς οι οποίοι προσδοκούνται από τον κάτοχό τους (Lattke, 1967).

Ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας αρχικά είναι παιδαγωγός, υπεύθυνος για την αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού και τη μετάδοση αξιών, κανόνων, τρόπων συμπεριφοράς, δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου το παιδί να ενταχθεί ομαλά στη σύγχρονη και γεμάτη προκλήσεις κοινωνία. Μέσω της ενίσχυσης της κοινωνικοποίησης διασφαλίζει την «κοινωνική και πολιτισμική συνέχεια» (Clausen, 1968, σσ. 5). Είναι διοργανωτής της παιδαγωγικής, μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας με επίκεντρο το παιδί, ώστε να μπορέσει να ικανοποιήσει τις γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές, πολιτισμικές του ανάγκες και τις απαιτήσεις και προσδοκίες της κοινωνίας. Στους παραπάνω ρόλους προστίθεται και του οργανωτή του χώρου και του επιβλέποντος για την ασφαλή, ενεργητική και αξιοπρεπή διαβίωση του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον (Κωνσταντίνου, 2012), δημιουργώντας μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση μεταξύ παιδιού-εκπαιδευτικού, δηλαδή μια φιλική

σχέση που στηρίζεται στο σεβασμό, στην αποδοχή προσωπικότητας και στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών (Λυγίζου, 2002). Επίσης, ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας καλείται ως αξιολογητής, να εκφέρει εκτιμήσεις για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού αλλά και τον βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων.

Επίσης, καλείται να μετασχηματίζει την παιδαγωγική πράξη (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, & Στράτη, 2015). Να δημιουργεί τις προϋποθέσεις που θα διαμορφώσουν ένα κατάλληλο περιβάλλον, πλούσιο σε ερεθίσματα και μαθησιακές εμπειρίες, το οποίο θα αποφέρει «ευεργετικά οφέλη» για το παιδί, για τους γονείς και τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (Γουργιώτου, 2008).

Η πρώτη γνωριμία του παιδιού με τον εκπαιδευτικό είναι σημαντική καθώς οι προσχολικές εμπειρίες και η σχέση του με τον εκπαιδευτικό συμβάλλει στην αποτελεσματική έκβαση της μετάβασης του παιδιού από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Επιπλέον, το παιδί εντάσσεται πιο ομαλά από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον όταν ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει, υποστηρίζει, συνεργάζεται με κάθε παιδί ξεχωριστά εμπνέοντάς του ασφάλεια, εμπιστοσύνη και αποδοχή. Πρέπει να δημιουργεί προκλήσεις, να διατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών, να εμψυχώνει, να διευκολύνει, να συνεργάζεται, να παρατηρεί, να υποστηρίζει, να αξιολογεί και να καθοδηγεί τα παιδιά στην ανακάλυψη και την απόκτηση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι (Χρυσafiδης, 2004) και τις προηγούμενες προσχολικές εμπειρίες (Γουργιώτου, 2008). Οφείλει να ακούει με προσοχή το παιδί, να διατυπώνει ανοιχτές ερωτήσεις, να το προτρέπει να λύνει καθημερινά προβλήματα, να το βοηθάει να ανακαλεί προηγούμενες εμπειρίες του, προκειμένου να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες και προ-ακαδημαϊκές ικανότητες που θα το προετοιμάσουν για τη φοίτησή του στην επόμενη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης. Με την ενθάρρυνση, την ενίσχυση-επιβράβευση, τη συζήτηση, την ενεργητική ακρόαση, τη χρήση εκφραστικών μέσων (σχέδιο, παραμύθι, παιχνίδι, μουσική-κίνηση) το παιδί αποκτά θετική στάση για το σχολείο, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του και η προσπάθειά του να αντιμετωπίσει την ανασφάλεια και τον φόβο του άγνωστου περιβάλλοντος (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011).

Συνάμα, ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας πρέπει να ανακαλύψει τον καλύτερο τρόπο στήριξης όχι μόνο του παιδιού αλλά και της οικογένειάς του,

προκειμένου η εμπειρία από τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα και για τους δύο (Akhter, Sarkar, Kibria, & Das, 2012). Επίσης, η ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον έχει θετικό αντίκτυπο στην οικογένειά του καθώς αυξάνεται η εμπιστοσύνη του γονέα για την ικανότητα του παιδιού να επιτύχει στο σχολείο, ενισχύεται η ικανότητα της αλληλεπίδρασής του με το εκπαιδευτικό προσωπικό της προσχολικής κοινότητας (Kreider, 2002), ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή του στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού του, αναγνωρίζεται το πρόγραμμα των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης (Γουργιώτου, 2008 ▪ Γουργιώτου, & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016) και ο ρόλος του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου στην προετοιμασία του παιδιού για τις επερχόμενες μεταβάσεις.

Για να επιτευχθεί η ομαλή προσαρμογή του παιδιού τόσο στον παιδικό σταθμό όσο και στο νηπιαγωγείο ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα εμπόδια και τις πιθανές δυσκολίες κατά τη μετάβαση του παιδιού, να λάβει υπόψη την προσωπικότητα (χαρακτηριστικά, δεξιότητες, ικανότητες) κάθε παιδιού, τις ανησυχίες και τις ανάγκες της οικογένειας, τους κανόνες λειτουργίας του προσχολικού περιβάλλοντος, να συνεργαστεί με τις υπεύθυνες των παιδικών σταθμών, τις προϊσταμένες των νηπιαγωγείων, τους συναδέλφους, με εξωτερικούς συνεργάτες-ψυχολόγους (McIntyre, Eckert, Arbolino, DiGennaro Reed, & Fiese, 2014), την κοινότητα, να είναι ερευνητής και «μέτοχος της επικοινωνιακής σχέσης των παιδιών» (Χρυσafίδης, 2004) αλλά και να αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις και διαπροσωπικές δεξιότητες ώστε να σχεδιάσει, να συνθέσει και να εφαρμόσει προγράμματα μετάβασης υιοθετώντας νέες πρακτικές και στρατηγικές μετάβασης (Fabian 2007). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο στήριξης του παιδιού και της οικογένειάς του καλείται να είναι υποστηρικτικός, συμβουλευτικός, συνεργασιακός (Σακελλαρίου, 2012β) αλλά και καλός σχεδιαστής μεταβατικών προγραμμάτων, σεβόμενος το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο κάθε παιδιού που υποδέχεται στην προσχολική τάξη (Bredenkamp & Copple 1997).

Εν κατακλείδι, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο βρεφονηπιαγωγός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της οικογένειας και του νηπιαγωγείου και ο νηπιαγωγός χτίζει τη γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας παιδιών με ή χωρίς προσχολική εμπειρία και του δημοτικού σχολείου. Τόσο ο βρεφονηπιαγωγός όσο και ο νηπιαγωγός είναι συνοδοιπόροι στο ταξίδι του παιδιού στην προσχολική αγωγή και

υπεύθυνοι να του εξασφαλίσουν θετικές προσχολικές εμπειρίες που θα το συνοδεύουν στην υπόλοιπη σχολική του ζωή και θα του εξασφαλίσουν μελλοντικές σχολικές επιτυχίες.

3.2.1 Ιδανική επιμόρφωση και κατάρτιση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Σε μία συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας δεν είναι δυνατόν να απαντήσει σε όλα τα προβλήματα που θα προκύψουν (Πανταζής, 2005β). Καλείται να έχει μια συνεχή επιστημονική ενημέρωση για τις διεθνείς εξελίξεις σε επίπεδο παιδαγωγικών προγραμμάτων (Hatcher, Nuner, & Paulsel, 2012) και καινοτόμων πρακτικών μετάβασης που θα μπορούσαν να διασφαλίσουν τις προϋποθέσεις για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στην προσχολική και κοινότητα (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001).

Η οικοδόμηση της επιμόρφωσης των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών, την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου και την προσαρμογή τους στις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις (Καρράς, 2014), θα πρέπει να εστιάζει σε τρία σημεία: α) στην επαρκή και καλά οργανωμένη ακαδημαϊκή κατάρτιση, β) σε μια ισορροπημένη προσωπικότητα και γ) στην επαγγελματική επιμόρφωση προσαρμοσμένη στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του σύγχρονου σχολείου (Mialaret, 2011). Η επιμόρφωση (διά βίου μάθηση) των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- σεμινάρια με θέμα τη συνεργασία οικογένειας-προσχολικού περιβάλλοντος (Σακελλαρίου, 2008),
- την υποστήριξη παιδιών και οικογενειών με διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά, οικονομικά χαρακτηριστικά,
- την προετοιμασία του προσχολικού περιβάλλοντος,
- το θέμα συνεργασία κοινότητας-προσχολικού χώρου,

- την προώθηση ψηφιακών ικανοτήτων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και τη χρήση των ΤΠΕ στον σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης,
- κοινά σεμινάρια βρεφονηπιαγωγών-νηπιαγωγών σε επίπεδο παιδαγωγικών προγραμμάτων και σχεδιασμού προγραμμάτων μετάβασης,
- την υποστήριξη και συνεργασία με εξωτερικούς ερευνητές (Αυγητίδου, 2008 ▪ Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007),
- την ενδοσχολική ή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 2006) και
- την εκπαίδευση από απόσταση (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2015).

Σύμφωνα με την Καραγιάννη και Σακελλαρίου (2008) οι περισσότεροι νηπιαγωγοί παρακολουθούν μέχρι τρία σεμινάρια ανά έτος σε σχέση με την επαγγελματική τους κατάρτιση, τα οποία διοργανώνονται από την υπηρεσία τους σε ποσοστό 80,0% και από άλλους φορείς σε ποσοστό 20,0%. Στις προτιμήσεις τους είναι σε πρώτη θέση τα σεμινάρια που είναι προσανατολισμένα στην καθημερινή πρακτική, ενώ οι συναντήσεις με συναδέλφους για ανταλλαγή απόψεων βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις προτίμησής τους.

Ο σύγχρονος παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας οφείλει να είναι δημιουργικός σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του ζωής (Καλογιαννάκη & Καρράς, 2011). Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού, εκπαιδευτικού του έργου και στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2006).

3.3 Το παιδί ως πρωταγωνιστής στις επερχόμενες αλλαγές κατά τη μετάβασή του από το οικογενειακό περιβάλλον σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Πρωταγωνιστής στη διαδικασία της μετάβασης με δικαίωμα έκφρασης και επιρροής στη ζωή του είναι το ίδιο το παιδί (Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού του ΟΗΕ, 1989), εφόσον είναι σε θέση να διαμορφώσει τις δικές του

απόψεις, να εκφράσει λεκτικά τη σκέψη και το συναίσθημα του (Μιχαλοπούλου, 2007). Γι' αυτόν τον λόγο ο ρόλος του είναι ο πιο σημαντικός. Ακόμη και αν το παιδί είναι έτοιμο για το νέο ξεκίνημα, η μετάβασή του από το ασφαλές και σταθερό οικογενειακό περιβάλλον σε ένα πιο πολύπλοκο πλαίσιο, του παιδικού σταθμού και μετέπειτα του νηπιαγωγείου, εξακολουθεί να αποτελεί μια σημαντική αλλαγή στη ζωή του παιδιού (Garrett, 2001 ▪ Kagan & Neuman, 1998) και να είναι μια συναρπαστική ή αγχωτική εμπειρία (Griebel & Niesel, 2002). Ουσιαστικά πρόκειται για την πρώτη μεγάλης διάρκειας απομάκρυνση από την οικογένειά του, την οποία βιώνει με το δικό του μοναδικό τρόπο.

Κατά τη διαδικασία της μετάβασης αλλάζει το μικροσύστημα του παιδιού (Σιδηροπούλου, Δημητριάδη, & Ράλλη, 2011). Ως εκ τούτου το παιδί με την είσοδό του στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης έρχεται αντιμέτωπο με προκλήσεις, επιτυχίες, αποτυχίες και αμηχανίες (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2002). Καλείται να αντιμετωπίσει μια καινούρια, άγνωστη κατάσταση, να αποχωριστεί τα οικεία του πρόσωπα, να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του νέου πλαισίου, να υποδυθεί νέους ρόλους, να συναναστραφεί με ομηλικούς και ενήλικες (Fabian, 2000 ▪ Lenga & Ogden, 2000 ▪ Margetts, 1999 ▪ Margetts, 2002 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 2000 ▪ Thyssen, 1997). Επιπλέον, συνειδητοποιεί ότι χάνει την αίσθηση της μοναδικότητας που είχε στο σπίτι του και ότι θα πρέπει να αποτελέσει το μέρος ενός συνόλου παιδιών με τα οποία θα συναλλάσσεται και θα αναπτύξει φιλίες.

Όταν το παιδί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις παραπάνω αλλαγές και να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, τότε θεωρείται πως η μετάβασή του είναι αγχωτική (Brostrom, 2003) και ελλοχεύει ο κίνδυνος το παιδί να αποκτήσει αρνητική εικόνα για το προσχολικό και σχολικό περιβάλλον. Ο κίνδυνος αυτός είναι μεγαλύτερος για τα μικρότερα παιδιά, τα παιδιά που είναι λιγότερο προετοιμασμένα για τις επερχόμενες αλλαγές (Βρυνιώτη, 2002), τα παιδιά που δεν έχουν αυτοεκτίμηση (Dweck, 1991) και υψηλή κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια (Bulkeley & Fabian, 2006 ▪ Fabian & Dunlop, 2002b ▪ Raver, 2002).

Το παιδί χρειάζεται χρόνο για να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Fowler, 1982 ▪ Hains, Fowler & Chandler, 1988 ▪ Repetto & Correa, 1996) και να διαχειριστεί το άγχος του αποχωρισμού. Ο χρόνος που χρειάζεται το

παιδί για να ανταπεξέλθει στις παραπάνω αλλαγές και να τις αποδεχθεί είναι διαφορετικός για κάθε παιδί. Μπορεί να διαρκέσει από λίγες ώρες μέχρι αρκετές εβδομάδες ή και σε ορισμένες περιπτώσεις μήνες. Συνήθως, μετά το πέρασμα των δύο πρώτων εβδομάδων τα συναισθήματα του παιδιού είναι αντιφατικά. Από τη μια δείχνει να χαίρεται που θα πάει στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο και θα βρεθεί με συνομηλίκους και από την άλλη νιώθει λυπημένο που θα αποχωριστεί τους γονείς του (άγχος αποχωρισμού) (Griebel & Niesel, 2002 ▪ Margetts, 2006). Ο Daniels (2014) υποστήριξε, ότι τα παιδιά που περιμένουν με ανυπομονησία να ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο έχουν καλύτερη προσαρμογή σε σχέση με τα παιδιά που δε δείχνουν καθόλου ενθουσιασμό για το νέο ξεκίνημα. Ο τρόπος που οι γονείς θα αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού καθώς και οι πρακτικές που θα εφαρμοστούν από τα προσχολικά περιβάλλοντα αγωγής και εκπαίδευσης θα μειώσουν σταδιακά το άγχος και τα αντιφατικά συναισθήματα του παιδιού (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σύμφωνα με το The Early Years Learning Framework for Australia (2009), οι βασικοί παράγοντες που μπορούν να εξασφαλίσουν μια επιτυχημένη μετάβαση για το παιδί είναι:

- Ο σχεδιασμός προγραμμάτων μετάβασης που στηρίζονται σε προηγούμενες και τρέχουσες εμπειρίες των παιδιών.
- Η εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην προετοιμασία τους και η συνεργασία με τις οικογένειές τους.
- Η παροχή βοήθειας στα παιδιά ώστε να κατανοήσουν τις μεταβάσεις, τις ρουτίνες και να μπορέσουν να διαπραγματευτούν τις αλλαγές και να αισθανθούν άνετα κατά τη διαδικασία της μετάβασής τους στο προσχολικό περιβάλλον.
- Η συνεργασία του παιδιού με το παιδαγωγικό και ειδικό προσωπικό.

Παράλληλα, ο Fabian (2000) υποστήριξε ότι σημαντικοί παράγοντες που βοηθούν την προσαρμογή του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον είναι:

- η γνωριμία του παιδιού με την παιδαγωγό του πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς,

- οι μικρές ομάδες παιδιών προκειμένου το παιδί να εξοικειωθεί με το προσχολικό περιβάλλον,
- η πραγματοποίηση της μετάβασης με τη στήριξη ενός φίλου,
- η απόκτηση μαθησιακών συμπεριφορών μέσα από την παρατήρηση των άλλων,
- η συζήτηση με άλλα παιδιά που έχουν βιώσει ανάλογη εμπειρία και
- η ενθάρρυνση από την οικογένεια και τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας προς το παιδί να συνάπτει φίλους.

Επιπλέον, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδιού και παιδαγωγού (Dockett & Perry, 2001 ▪ Howes, Hamilton, & Matheson, 1994 ▪ Kagan, & Tarrant, 2010 ▪ Pianta, 1992), ο φυσικός χώρος των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, το παιχνίδι (Broström, 2000) και η σχέση αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους συνομηλίκους (Broström, 2000 ▪ Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008 ▪ Ladd & Price, 1987) αποτελούν σημαντικές συνιστώσες μιας ομαλής μετάβασης. Τέλος, η συνεργασία οικογένειας-σχολείου (Σακελλαρίου, 2008) και η δημιουργία προϋποθέσεων από τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, ώστε το παιδί να έχει μια θετική αρχή στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο, να αποκτήσει θετικές εμπειρίες (Bogard & Takanishi, 2005 ▪ Broström, 2000 ▪ Peters, 2000 ▪ Manvell, Maxwell, & Fleming, 2011 ▪ Margetts, 2002), να βελτιώσει και να αναπτύξει βασικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες θα αποτελέσει το εφόδιό του για μελλοντικές επιτυχημένες μεταβάσεις (Βρυνιώτη, 2002).

3.3.1 Το παιδί ως «φίλος στήριξης» στη διαδικασία της μετάβασης

Σύμφωνα με τον Howes (1988) τα παιδιά που έχουν τουλάχιστον έναν φίλο στη νέα ομάδα των συνομηλίκων του παιδικού σταθμού ή του νηπιαγωγείου παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα προσαρμογής. Επιπλέον, η Margetts και οι Dockett και Perry σε έρευνά τους την ίδια χρονιά (1999) τόνισαν ότι τα παιδιά αυτά έχουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Η στήριξη του παιδιού από τον φίλο του, τον αδελφό του ή μεγαλύτερο παιδί (Yeboah, 2002), όταν εισέρχεται στο νέο περιβάλλον, το κάνει χαρούμενο και αυξάνει τη διάθεσή του να εξερευνήσει τον χώρο, να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις, να αναπτύξει την αυτονομία του σε σχέση με ένα παιδί που δεν έχει κάποιο οικείο

πρόσωπο δίπλα του (Bernd & Perry, 1986 ▪ Bulkeley & Fabian, 2006 ▪ Einarsdóttir, 2002 ▪ Fabian, 2000 ▪ Griebel & Niesel, 1999 ▪ Ladd & Price, 1987 ▪ Ladd, 1990 ▪ Ladd, 2009 ▪ Peters, 2000 ▪ Schwarz, 1972 ▪ Margetts, 2002 ▪ O'Hara, 2000). Στις δύσκολες καταστάσεις ο φίλος λειτουργεί ως κοινωνικό πρότυπο και αποτελεί υποστηρικτικό πλαίσιο, πηγή ασφάλειας και συνέχειας (Bronfenbrenner, 1986) που επιτρέπει στο παιδί να ενταχθεί στις υπάρχουσες από την προηγούμενη χρονιά παρέες συνομηλίκων και να μην αισθάνεται απομονωμένο μέσα στην προσχολική τάξη (Βαϊρινού, 2008).

Επομένως, η αλληλεπίδραση με τους ομηλικούς και η ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί φιλίες και να συμμετέχει στην ομάδα αποτελεί μεγάλη πρόκληση (Pollard, 1996) και σημαντική πηγή υποστήριξης, όταν το παιδί απομακρύνεται από το οικογενειακό του περιβάλλον (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2016 ▪ Van Genner, 1960). Οι Dockett και Perry (2001) ανέφεραν ότι η ύπαρξη φίλων καθορίζει την εικόνα του παιδιού για το σχολείο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά θεωρούν ως «στενάχωρο» το σχολείο που κανείς δεν είναι φίλος τους. Παράλληλα δίνουν έμφαση στη σημασία της φιλίας και στην ανάπτυξη νέων φιλικών σχέσεων στο σχολείο καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να παίζουν με άλλα παιδιά.

Η δημιουργία ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος που προσφέρει ευκαιρίες συμμετοχής σε όλες τις μορφές παιχνιδιού (συμβολικό, εποικοδομητικό, δραματικό, φανταστικό, κινητικό, δημιουργικό) μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και να προωθήσει τη στάση για μάθηση, όπως η περιέργεια, η φαντασία, η δημιουργικότητα, η εφευρετικότητα, η επιμονή και η επιθυμία για πειραματισμό (Michalopoulou & Grantza, 2014). Μέσα από το παιχνίδι το παιδί αποκτάει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, αναπτύσσει επιτυχείς στρατηγικές, μαθαίνει να εκφράζει τα συναισθήματά του, να αναπτύσσει δημιουργικές λύσεις στα προβλήματά του, να βελτιώνει την αυτοεκτίμησή του και να μειώνει το άγχος του (Cattanach, 2003 ▪ Πανταζής, 2004). Η ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει κατάλληλα στις ομάδες των συνομηλίκων, να σέβεται το παιχνίδι, να συνεργάζεται και να μοιράζεται τα παιχνίδια είναι μερικές από τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να λειτουργήσουν ως μεταβατικό εργαλείο που θα βοηθήσει το παιδί να ζήσει την καινούρια κατάσταση και να εκφράσει το βίωμα του (Πανταζής, 1999).

Επιπλέον, η αφήγηση παραμυθιού που αναπτύσσει το θέμα της μετάβασης, η ζωγραφική, η χρήση προϊόντων μοντελοποίησης (Department of Education and Early Childhood Development, 2009), το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση μπορεί να αποτελέσουν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των δύο προσχολικών πλαισίων αποτελώντας κίνητρο μάθησης για το παιδί (Broström, 2000), μέσο έκφρασης συναισθημάτων, σκέψεων και επιθυμιών (Carroll, 2002) και ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί υποδύεται ρόλους, δοκιμάζει τον εαυτό του, τα όριά του, τις σχέσεις του με τους άλλους χωρίς να εκτίθεται στους κινδύνους της πραγματικότητας (Ιέρ, 2009).

3.3.2 Η μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο

Η μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο αναγνωρίζεται ως μια από τις πιο σημαντικές μεταβάσεις που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από ευκαιρίες, προσδοκίες και δικαιώματα. Πολλές μελέτες έχουν αξιολογήσει θετικά αυτή τη σημαντική μετάβαση για την πρόβλεψη της μελλοντικής επιτυχίας όσον αφορά τα κοινωνικά, συναισθηματικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Dockett & Perry, 2007 ▪ Dunlop & Fabian, 2007 ▪ Peters, 2010 ▪ Sayers et al., 2012). Κατά την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη μετάβαση, το παιδί πρέπει να είναι στο κέντρο των διαφόρων περιβαλλοντικών συστημάτων.

Η αλλαγή από ένα παραδοσιακό-ιατρικό μοντέλο προσέγγισης σε ένα κοινωνικό μοντέλο για τα ανθρώπινα δικαιώματα έγινε σαφώς κατανοητή και αντανάκλαται στην εκπαίδευση. Αυτό σηματοδοτεί αλλαγή στη στάση και τις προσεγγίσεις για τα άτομα με αναπηρίες, τα τοποθετεί σε ένα νέο επίπεδο, πέρα από τη φιλανθρωπία, την ιατρική περίθαλψη και την κοινωνική προστασία, ως άτομα με δικαιώματα που λαμβάνουν αποφάσεις για τις ζωές τους και τα οποία είναι ενεργά μέλη της κοινωνίας (UNDESA, 2012). Ο Forlin, (2012) επισημαίνει μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν γνώση της αναπηρίας, της νομοθεσίας και των στρατηγικών, να διαθέτουν διαπροσωπικές δεξιότητες επικοινωνίας και να

γνωρίζουν πώς δημιουργούνται τα προγράμματα σπουδών. Ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια γνωστική βάση, τεχνικές και πρακτικές δεξιότητες.

Ο Ainscow (2004), προσδιορίζει πέντε κοινά χαρακτηριστικά για τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, που πρέπει να αντανακλώνται στην παιδαγωγική και τη διαχείριση των συστημάτων για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών:

- έμφαση σε δραστηριότητες ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού στο πλαίσιο της τάξης,
- ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων,
- υιοθέτηση βασικών ρόλων ηγεσίας και συντονισμού από συγκεκριμένα άτομα, σε διάφορα στάδια,
- συγχρονισμός με την έννοια ότι η αλλαγή στην πράξη πάντα φαίνεται να διαρκεί περισσότερο από ότι αναμένεται και
- συνεχής υποστήριξη των ατόμων που παλεύουν με νέες ιδέες και κάνουν απόπειρα να τις εφαρμόσουν στην τάξη τους.

Η υιοθέτηση στρατηγικών και προσεγγίσεων για τη συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη, είναι σημαντικές για την ανάπτυξη μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Οι Rix, Hall, Nind, Sheehy και Wearmouth (2009), προσδιόρισαν με τη συστηματική επανεξέταση της βιβλιογραφίας ότι η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού των σχολείων, η δέσμευση για τη διδασκαλία όλων των μαθητών, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, και αναγνωρίζοντας ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το μέσο με το οποίο ο μαθητής αναπτύσσει τη γνώση, είναι το κλειδί για την επιτυχή ένταξη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο. Βιβλιογραφικά αναφέρονται πολλοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίξουν τη μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο νηπιαγωγείο. Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι τα προγράμματα μετάβασης που πρέπει να σχεδιάζονται και να αξιολογούνται από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή τη διαδικασία (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Υπάρχουν πολλά θεωρητικά πλαίσια που είναι χρήσιμα για τη θεώρηση της διαδικασίας μετάβασης. Το εννοιολογικό μοντέλο για τη μετάβαση (Rous & Hallam, 2006 ▪ Rous, Myers, & Stricklin, 2007 ▪ Brooker, 2016), αναπτύχθηκε για να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα της προσαρμογής των παιδιών με αναπηρία και

των οικογενειών τους. Βασίζεται σε ένα συνδυασμό δύο θεωρητικών πλαισίων, των οικολογικών και των οργανωτικών θεωριών των συστημάτων. Το μοντέλο περιλαμβάνει δύο διακριτά επίπεδα: α) το πρώτο αντικατοπτρίζει το παραδοσιακό οικολογικό μοντέλο και τονίζει τους πολλούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους και β) το δεύτερο περιλαμβάνει τρεις συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μετάβασης (Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2015α ▪ Strati, 2014). Αυτοί είναι:

- οι μεταβλητές επιρροής μεταξύ των διάφορων φορέων, ένα υποστηρικτικό τρίγωνο υποδομής, επικοινωνίας, σχέσεων και ακολουθία της συνέχειας,
- οι πρακτικές μετάβασης, οι δραστηριότητες και
- τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την προσαρμογή του παιδιού και την προετοιμασία της οικογένειας.

Τα παιδιά που λαμβάνουν ειδικές υπηρεσίες εκπαίδευσης νωρίς αποδεικνύεται ότι δέχονται προκλήσεις που συνδέονται με τις σχολικές μεταβάσεις. Στο κέντρο που μελετά τη μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (National Longitudinal Transition Study of Special Education Students, NLTS-2), οι ερευνητές εξέτασαν τα αποτελέσματα της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών της μετάβασης μετά την αποφοίτησή τους (Newman, Wagner, Cameto, Knokey, & Shaver, 2010).

Μια άλλη πτυχή που βελτιώνει την ποιότητα της διαδικασίας, πριν και κατά τη διάρκεια της μετάβασης, είναι η εμπλοκή της οικογένειας του παιδιού (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007). Συνάμα η μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τις διεθνείς προτάσεις, πρέπει να βασίζεται στη συνέχεια της εμπειρίας σε περιόδους μετάβασης και να επωφελείται από την πολιτική και τις διαδικασίες (Fabian, 2013). Έχει αποδειχτεί ότι στις τάξεις που υπάρχουν δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και μαθαίνουν να αυτοεξυπηρετούνται, με αποτέλεσμα η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον να είναι ομαλότερη και να γίνεται πιο γρήγορα (Kemp & Carter, 2005). Επιπλέον έχει σημειωθεί ότι οι θετικές σχέσεις παιδιού-παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή στα νέα περιβάλλοντα.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία έχουν τροφοδοτήσει την αύξηση της υποστήριξής τους με έμφαση στο θεσμό της παράλληλης στήριξης (Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2015α). Στην Ελλάδα σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 προβλέπεται η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία μπορούν να συμμετέχουν στο καθημερινό πρόγραμμα εφόσον ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, διευκολύνοντας και στηρίζοντας το παιδί όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη είναι σημαντικός για (Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2015β ▪ Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου, & Τζίμας, 2016 ▪ Strati, 2014):

- την προσαρμογή και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- τη βοήθεια στους μαθητές ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις
- την αξιολόγηση του παιδιού και των καθορισμό στόχων
- την υποστηρικτική βοήθεια στην οικογένεια
- τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής
- την προστασία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από κινδύνους - ειδικές παρεμβάσεις στην τάξη

Τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες κατά τις γνωστικές τους διαδικασίες, αδυνατούν να αποκτήσουν δεξιότητες εφόσον δεν τους έχει παρασχεθεί υποστήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης. Χρειάζονται καθοδήγηση συνεχώς στη γενική τάξη για να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και να προσαρμοστούν στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Πολλές φορές η παρουσία εκπαιδευτικού είναι αναγκαία για τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης όταν το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό και δεν τους παρέχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για την απόκτηση

αυτών, όπως επίσης για κοινωνική προσαρμογή και ένταξη (Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2015α,β).

3.4 Οι απόψεις, η προσαρμογή και η συμβολή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης

Η είσοδος του παιδιού στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο ταυτίζεται με τη σταδιακή ανάπτυξη της ανεξαρτησίας του (Davies, 2011) και προκαλεί στην οικογένεια ανάμεικτα συναισθήματα, όπως χαράς, προσμονής, αμφιβολίας, άγχους ή ενοχής (Corsaro & Molinari, 2005 ▪ Kreider, 2002). Μερικοί γονείς βιώνουν την είσοδο του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης ως μια διαδικασία αποχωρισμού ή απώλειας με έντονη ανησυχία για την ευτυχία και ασφάλεια του παιδιού, πιθανόν λόγω των δικών τους ή άλλων μελών της οικογένειας αρνητικών προσχολικών εμπειριών, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποδεχθούν τη νέα κατάσταση (Dockett et al., 2011 ▪ Reidinger, 1997). Άλλοι αισθάνονται απομονωμένοι ή ότι «μένουν εκτός» από τη διαδικασία (Bohan-Baker & Little, 2004). Ορισμένοι ανησυχούν αν το παιδί τους θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος, αν θα ζητάει τη βοήθεια του ενήλικα όταν χρειάζεται, αν θα κάνει φίλους, αν θα το αγαπούν, αν θα συμμετέχει και ακολουθεί τις οδηγίες της ομάδας (Dockett et al., 2011 ▪ Giallo, Treyvaud, Matthews, & Kienhuis, 2010 ▪ Herbert, 1998).

Οι παραπάνω προβληματισμοί μπορεί να μειωθούν εάν οι οικογένειες έχουν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης, καθοδήγηση και υποστήριξη για την αποσαφήνιση των δικών τους ανησυχιών ή πιθανόν δυσκολιών και πρακτικές για την αντιμετώπισή τους (Deyell-Gingold, 2008 ▪ Fowler, Schwartz, Atwater, 1991). Θα πρέπει να προετοιμαστούν οι ίδιες οι οικογένειες για τις νέες αλλαγές, να συνειδητοποιήσουν ότι το άγχος τους, οι ανησυχίες και ανασφάλειές τους μεταδίδονται άμεσα στο παιδί μέσω λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπουν με την εσωτερική τους στάση (Bohan-Baker & Little, 2004 ▪ DeCaro & Worthman, 2011 ▪ Griebel, & Niesel, 2000). Επομένως, θα πρέπει πρώτα οι ίδιοι να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και στη συνέχεια να στηρίξουν το παιδί στην επικείμενη αλλαγή. Η συζήτηση για το παιδαγωγικό πρόγραμμα και τις ρουτίνες του

νέου πλαισίου (Copland, 2000), η δημιουργία ρεαλιστικών προσδοκιών σχετικά με τον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο, η γνωριμία με το νέο περιβάλλον και την παιδαγωγό, η εμπιστοσύνη στο παιδαγωγικό προσωπικό, η παρότρυνση αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά, η σταθερή και αποφασιστική συμπεριφορά, ο σεβασμός στους ατομικούς ρυθμούς ανάπτυξης του παιδιού, η έκφραση περηφάνιας από τους γονείς για το νέο ξεκίνημα και η ένδειξη αγάπης συμβάλλουν στη μείωση του άγχους του παιδιού, του προσδίδουν ασφάλεια, σιγουριά και αισιοδοξία και του επιτρέπουν να κάνει ευχάριστα το πρώτο βήμα στην προσχολική ζωή, μακριά από τη σταθερότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος (Casper, Lopez, & Chattrabhuti, 2015 ▪ Garrett, 2001).

Οι Ferretti και Bub (2017) έδειξαν σε έρευνά τους ότι, οι καθημερινές ρουτίνες στο σπίτι, όπως η αφήγηση μιας ιστορίας, το τραγούδι, η ρουτίνα του ύπνου και του φαγητού σε τακτική βάση, αποτελούν σημαντικό εργαλείο προετοιμασίας των παιδιών για τη μετάβασή τους στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Ως εκ τούτου, έχουν θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και σωματική υγεία.

Ανεξάρτητα από το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού οι γονείς έχουν ανάγκη συνεχούς και ακριβούς ενημέρωσης για τους θεσμούς προσχολικής αγωγής, τη φροντίδα και το παιδαγωγικό πρόγραμμα καθώς και για τις βασικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για το παιδί τους (Conn-Powers, Ross-Allen, & Holburn, 1990 ▪ Johnson, Chandler, Kerns, & Fowler, 1986 ▪ Fenlon, 2005b). Η ενεργοποίηση των γονέων στο παιδαγωγικό έργο του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, αναγνωρίζοντάς τους ως πρώτους παιδαγωγούς των παιδιών τους, αξιοποιώντας τις κλίσεις και γνώσεις τους και δημιουργώντας συνθήκες δημιουργικής αλληλεπίδρασης, θα διευκολύνει τη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού από το ένα πλαίσιο στο άλλο δημιουργώντας οικεία περιβάλλοντα για το παιδί (Kagan & Neuman, 1998), προσφέροντας του ασφάλεια και ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του (Dweck, 1991).

Η επικοινωνία και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ της οικογένειας και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και ισχυρούς δεσμούς με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η έκβαση της μετάβασης (Pianta & Kraft-Sayre., 1999). Σε έρευνα των Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufmann, Gercke και

Higgins, (2001) οι γονείς θεώρησαν ότι οι βρεφονηπιαγωγοί αποτέλεσαν θετικό στήριγμα στη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού στον παιδικό σταθμό και η αλληλεπίδραση μαζί τους ήταν πιο εύκολη σε σχέση με τους νηπιαγωγούς. Επίσης, σε έρευνα του Kreider (2002) οι γονείς ανέφεραν ότι η εμπλοκή τους στα προσχολικά δράματα ήταν απόρροια του θετικού κλίματος, δηλαδή η συμμετοχή τους εξαρτιόταν από το πόσο ευπρόσδεκτοι αισθάνονταν στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Rimm-Kaufman και Pianta (1999, 2004) η συμμετοχή των γονέων στις μεταβατικές δραστηριότητες τείνει να μειώνεται όταν το παιδί εισέρχεται στο νηπιαγωγείο. Ενδεικτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του προσχολικού περιβάλλοντος στις οποίες μπορούν να εμπλακούν οι γονείς είναι η γραπτή ενημέρωση, η περιοδική-τακτική επικοινωνία με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, οι εκδηλώσεις ενημέρωσης για την προετοιμασία του παιδιού και οι κοινωνικές εκδηλώσεις πριν και μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Margetts, 1999).

Οι γονείς φαίνεται να θέλουν περισσότερες πληροφορίες πριν και κατά τη διάρκεια της μετάβασης του παιδιού στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Krieder, 2002 ▪ McIntyre, 2007 ▪ McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007) και επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα μετάβασης. Σύμφωνα με τις Barnett και Taylor (2009) οι γονείς που θυμούνται την ενεργητική εμπλοκή των δικών τους γονέων στη διαδικασία της μετάβασης, όταν οι ίδιοι ήταν παιδιά, φαίνεται να συμμετέχουν σε περισσότερες προ-ακαδημαϊκές δραστηριότητες με τα παιδιά τους με στόχο την προετοιμασία τους για τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Σε έρευνα των La Paro, Kraft-Sayre και Pianta, (2003) με τίτλο «Δραστηριότητες μετάβασης από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο: συμμετοχή και ικανοποίηση των οικογενειών και των εκπαιδευτικών» αναφέρεται πως περισσότερες από τις μισές οικογένειες συμμετείχαν σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητες, παρόλο το δύσκολο εργασιακό τους πρόγραμμα. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών, αξιολόγησε θετικά τις πρακτικές μετάβασης που υιοθετήθηκαν από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και εφαρμόστηκαν από τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης με στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης του παιδιού στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, θεώρησαν σημαντικές τις ακόλουθες πρακτικές:

- ✓ Εκμάθηση των ρουτινών

- ✓ Συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις
- ✓ Συμμετοχή σε απογευματινές συναντήσεις με άλλους γονείς προκειμένου να μιλήσουν για τις προσδοκίες τους
- ✓ Ανταλλαγή απόψεων με άλλα μέλη της οικογένειας και με προσωπικούς φίλους για τη διαδικασία της μετάβασης

Σε μια άλλη μελέτη των Kang, Horn και Palmer (2016) προέκυψαν δεδομένα, τα οποία κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των γονέων (N: 1034) συμμετείχε σε μια τουλάχιστον δραστηριότητα μετάβασης και το 35,9% των οικογενειών υιοθέτησε τις ακόλουθες δραστηριότητες: α) συζήτηση με το παιδί για το νηπιαγωγείο, β) συνάντηση με τη νηπιαγωγό, γ) επίσκεψη στο νηπιαγωγείο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς και δ) επικοινωνία με το νηπιαγωγείο προκειμένου να μάθουν ποια θα είναι η παιδαγωγός του παιδιού. Επίσης, από την ίδια έρευνα προέκυψαν από τους συμμετέχοντες γονείς προς τις οικογένειες που το παιδί τους ετοιμάζεται να βιώσει τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο οι ακόλουθες προτάσεις:

- ✓ Συζητήστε με το παιδί σας για την πρώτη μέρα στο νηπιαγωγείο.
- ✓ Επισκεφθείτε το νηπιαγωγείο μαζί με το παιδί πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.
- ✓ Διδάξτε το παιδί σας μερικές βασικές ικανότητες.
- ✓ Συλλέξτε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το νηπιαγωγείο, τη νηπιαγωγό του παιδιού σας και τις προσδοκίες της.
- ✓ Κατανοήστε τους ρόλους, τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα του προσωπικού του νηπιαγωγείου.
- ✓ Αγοράστε μαζί με το παιδί τα απαραίτητα υλικά για το νηπιαγωγείο.
- ✓ Παρέχετε όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες στο παιδί σας να αλληλεπιδράσει με συνομήλικα παιδιά και ομάδες παιδιών πριν από την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο.
- ✓ Ενθαρρύνετε το παιδί και δείξτε του ενθουσιασμό για την πρώτη μέρα στο νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με έρευνα των Sakellariou και Pentzou (2007) η συνεργασία των γονέων και των παιδαγωγών βασίζεται σε ενημερωτικές συναντήσεις, σε διαλέξεις με παιδαγωγική θεματολογία και κοινωνικές επαφές. Επίσης, διαπιστώθηκε πως ο παιδαγωγικός σχεδιασμός είναι αποκλειστικότητα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και η επικοινωνία με την οικογένεια πραγματοποιείται μέσα από άτυπες μορφές συνεργασίας, με τις μητέρες να δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση επικοινωνίας σε σχέση με τους πατέρες (Σακελλαρίου, 2008).

Οι Gill, Winters, Friedman (2006) διαπίστωσαν πως ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός για να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού στο σχολείο, εφόσον ο ίδιος ο γονέας μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών για την προετοιμασία του παιδιού του «μάχεται για αυτό, όπως απαιτείται». Οι γονείς σε ποσοστό της τάξης του 31,0% θεωρούν ότι ο καλύτερος τρόπος για να εξοικειωθεί το παιδί με το νέο περιβάλλον είναι η γνωριμία του παιδιού του με το νηπιαγωγείο και τους νηπιαγωγούς του, οι επισκέψεις στο νέο πλαίσιο πριν τη φοίτηση του παιδιού σε αυτό, καθώς και η συμμετοχή του σε προγράμματα μετάβασης κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού. Επίσης, η έρευνα των Rous, Myers και Stricklin (2007) έδειξε ότι οι γονείς είναι θετικοί στην επαφή της οικογένειας και του παιδιού με τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς και στην ανταλλαγή επισκέψεων στις προσχολικές τάξεις μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών.

Την ίδια χρονιά, οι McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro και Wildenger (2007) ερεύνησαν τη συμμετοχή 132 οικογενειών, των οποίων τα παιδιά τους είχαν φοιτήσει σε παιδικό σταθμό και θα ξεκινούσαν την εμπειρία της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, σε δραστηριότητες μετάβασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των οικογενειών εμφανίζεται να έχει καλή εκτίμηση για τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται και θέλει να συμμετέχει περισσότερο στη διαδικασία της μετάβασης, να ενημερώνεται για τη σχολική ετοιμότητα, τις ακαδημαϊκές ικανότητες καθώς και για θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τους. Οι οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο παρουσίασαν μικρότερη συμμετοχή στις δραστηριότητες μετάβασης σε σχέση με τις οικογένειες που είχαν καλύτερη οικονομική άνεση, γεγονός που υποδηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να καταβάλλει μεγαλύτερες προσπάθειες για να υποστηρίξει τις οικογένειες και τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

3.4.1 Ο ρόλος των οικογενειών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στη διευκόλυνση της διαδικασίας της μετάβασης

Η μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο είναι μια αγχωτική κατάσταση για τα ίδια τα παιδιά αλλά και τους γονείς τους, καθώς η μετάβαση αυτή συνεπάγεται πολλαπλές αλλαγές (Beckman, 1984). Αλλαγή προσχολικού περιβάλλοντος και προσαρμογή στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλαγή σε επίπεδο ρουτίνων, προγραμματισμού, σχέσεων και συνεργασίας (υπηρεσίες στήριξης του παιδιού, εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικό προσωπικό) (Hains, Fowler, & Chandler, 1988). Το παιδί και η οικογένειά του βιώνει δυσκολίες, όχι μόνο γιατί οι σχέσεις μεταλλάσσονται και παίρνουν άλλη μορφή, αλλά και γιατί το κοινωνικό προσχολικό και σχολικό περιβάλλον δεν είναι πάντα έτοιμο να δεχτεί τις ιδιαιτερότητές τους (Μαργαρίτη, κ.κ.).

Τα χαμηλά επίπεδα εμπλοκής της οικογένειας αποτελούν εμπόδιο για την επιτυχή μετάβαση από οικογενειακό περιβάλλον, στα προσχολικά κέντρα, στο νηπιαγωγείο και το σχολικό περιβάλλον του δημοτικού. Οι γονείς που δεν ασχολούνται με δραστηριότητες μετάβασης, όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία μεταβαίνουν στο νηπιαγωγείο, χάνουν την ευκαιρία για συνεργασία, υποστήριξη και τον σχεδιασμό που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των συστημάτων φροντίδας, προσχολικής πρόωμης παρέμβασης και των προγραμμάτων εκπαίδευσης (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007). Αντίθετα, οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία μπορούν να ωφεληθούν και να αποκτήσουν πολύτιμες πληροφορίες και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των παρόντων και των μελλοντικών μεταβάσεων από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μετάβασης όταν ισχύουν οι παρακάτω συνιστώσες (Barber, Turnbull, Behr, & Kerns, 1988, Dockett & Perry, 2001 ▪ Fowler, Chandler, Johnson & Stella, 1988 ▪ Fowler, Schwartz, Atwater, 1991 ▪ Hains, Fowler, & Chandler, 1988 ▪ McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007 ▪ Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ▪ Spiegel-McGill, Reed, Konig & McGowan, 1990):

- Έχουν επαρκείς πληροφορίες για τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους της μετάβασης.

- Παρέχουν πληροφορίες για το παιδί και το βοηθούν να προσαρμοστεί στην αλλαγή ενισχύοντας την απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούνται στο νέο περιβάλλον.
- Συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης και στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού με επίκεντρο τον καθορισμό ρεαλιστικών και κατάλληλων στόχων και με αποτέλεσμα να αυξάνει αυτόματα η εμπιστοσύνη τους στις ικανότητες των παιδιών τους.

Οι γονείς λειτουργούν ως σύστημα υποστήριξης στα παιδιά καθώς κινούνται από το ένα πλαίσιο στο άλλο (Hains, Fowler, & Chandler, 1988 ▪ Wertsch, 1986). Είναι οι πιο σημαντικοί «άλλοι» γιατί περισσότερο από κάθε «άλλον» αφοσιώνονται σε αυτή τη συγκεκριμένη ηλικία το παιδί (Περάκης, 2006). Συχνά γίνονται ειδικοί στην αναπηρία του παιδιού τους και ταυτόχρονα γνώστες της νομοθεσίας που αφορά τα νόμιμα δικαιώματά τους (Fenlon, 2005a). Όταν η οικογένεια ενδυναμώνεται, προετοιμάζεται, εκπαιδεύεται και συνεργάζεται με τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και τις κοινωνικές υπηρεσίες, τότε ωφελείται περισσότερο και η προσπάθεια αυτή έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στα παιδιά που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις (Jordan, Orozco, & Averett, 2002).

3.4.2 Υποστηρίζοντας οικογένειες με διαφορετικά οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά στη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης

Στη σημερινή εποχή στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης είναι έντονη η ύπαρξη πολυπολιτισμικών προσχολικών τάξεων με παρουσία παιδιών από οικογενειακά περιβάλλοντα με διαφορετικά ατομικά, κοινωνικά, οικονομικά, εθνικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό κάνει επιτακτική την ανάγκη της διαμόρφωσης ενός προσχολικού περιβάλλοντος ικανού να ανταποκριθεί στην ετερότητα αυτών ομάδων χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2015) και να διευκολύνει τη μετάβαση του παιδιού στην προσχολική κοινότητα παρέχοντας του όλα τα εφόδια για μελλοντική επιτυχία.

Σε ένα διαπολιτισμικό προσχολικό περιβάλλον πρέπει να συνυπάρχουν τα γηγενή και αλλογενή πρότυπα ώστε να είναι εφικτή η προσαρμογή των αλλοεθνών παιδιών και των οικογενειών τους (Unicef 2001). Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας πρέπει να ενθαρρύνουν τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των αλλοεθνών οικογενειών, των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης και των γονέων, την ενεργητική εμπλοκή των οικογενειών στα προσχολικά δρώμενα καθώς οι γονείς έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005γ ▪ Πανταζής, 2006). Επίσης, θα πρέπει να προσδιορίσουν τις ανάγκες, τις ανησυχίες των οικογενειών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες τους από τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Τέλος, είναι σημαντική για την αποτελεσματική έκβαση της μετάβασης, η προσαρμογή των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης στη διαφορετικότητα, ο σεβασμός στις γλωσσικές ιδιαιτερότητες και στην πολιτισμική τους ταυτότητα, η προαγωγή της ελληνικής γλώσσας και η κοινή αντίληψη για την υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών (Εταιρεία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών, 2004 ▪ Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005γ ▪ Πανταζής, 2006 ▪ Hanson & Lynch, 1992 ▪ Hughes, 1992 ▪ Lynch & Hanson, 1992 ▪ Salend & Taylor, 1993).

Αξιόλογη προσπάθεια ήταν το ερευνητικό-επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής αγωγής «Αίσωπος» το οποίο υλοποιήθηκε σε πολυπολιτισμικό παιδικό σταθμό της Αθήνας, ο οποίος φιλοξενούσε παιδιά από είκοσι διαφορετικές εθνικότητες εκτός της ελληνικής, με στόχο τη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα διασφάλιζε τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των οικογενειών τους με διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά και την ομαλή τους προσαρμογή διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα. Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του προγράμματος ήταν ενθαρρυντικά καθώς οι γονείς μέσα από τη σταδιακή τους εμπλοκή στον παιδικό σταθμό βοήθησαν τα παιδιά να προσαρμοστούν ομαλά στον προσχολικό χώρο που αποτελούσε προέκταση του οικογενειακού πλαισίου, να αναπτυχθούν σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, να μη χάσουν την επαφή με τη μητρική τους γλώσσα, να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν αντίστοιχα την ελληνική γλώσσα. Παράλληλα, ο παιδικός σταθμός να γίνει «ο τόπος ζωής για τα

παιδιά τους και τους ίδιους» (Εταιρεία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών, 2004, σσ. 178).

Εξίσου σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν και να εμπλέξουν τους γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στη διαδικασία της μετάβασης και στη διαδικασία μάθησης του παιδιού, ώστε να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι στο προσχολικό περιβάλλον και ισότιμα μέλη της προσχολικής κοινότητας (Yeboah, 2002 ▪ Fehrer, 2014). Οι γονείς αυτοί πιθανόν να έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, να μη διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και πόρους για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με αποτέλεσμα να δείχνουν πως δεν έχουν διάθεση για επιπλέον υποχρεώσεις και πως δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους με αποτέλεσμα να μην επισκέπτονται τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (Akhter, Sarkar, Kibria, & Das, 2012). Έρευνα της Miller (2015) σε 24 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους για την εμπειρία τους από τη μετάβαση των παιδιών πριν και μετά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, κατέδειξε ότι η μετάβαση του παιδιού βρίσκεται σε εξέλιξη, η απόφαση να εγγράψουν το παιδί στο κατάλληλο προσχολικό κέντρο ήταν δύσκολη και αγχωτική, οι ανησυχίες τους για την προσαρμογή του παιδιού τους επιβεβαιώθηκαν και οι γονείς που δεν είχαν προηγούμενη προσχολική εμπειρία, καθώς ήταν το πρώτο τους παιδί, συνάντησαν περισσότερες δυσκολίες.

Όταν προσφέρονται ευκαιρίες δημιουργικής αλληλεπίδρασης σε πολλαπλά επίπεδα και με πολλαπλούς τρόπους, τα εμπλεκόμενα μέλη στη διαδικασία της μετάβασης σχεδόν πάντα αξιοποιούν τις ευκαιρίες. Επίσης, θεωρούν ότι η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες είναι χρήσιμη, παρά τα εμπόδια που μπορεί να υπάρχουν.

3.5 Η συμβολή και αναγνώριση της σημασίας της κοινότητας στη διαδικασία της μετάβασης

Όπως ήδη έχει προαναφερθεί η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Εξίσου καθοριστικός είναι και ο ρόλος της κοινότητας στην οποία ζει το παιδί και η οικογένειά του. Η πρώτη μέρα του παιδιού στην προσχολική κοινότητα δεν είναι ούτε

η αρχή ούτε το τέλος της μετάβασής του (Graue, 2006). Δεν είναι μόνο ατομική εμπειρία, είναι και κοινωνική (Dockett & Perry, 2001) και κοινοτική (Dockett & Perry, 2017). Επομένως, η αποτελεσματικότητα των μεταβατικών εμπειριών δεν εξαρτάται μόνο από το παιδί αλλά αφορά όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης, το παιδί, την οικογένεια, τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και την κοινότητα. Κάθε ένας έχει λόγο και ρόλο προκειμένου να αναβαθμιστεί η παιδεία και να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2015).

Η μεταξύ τους συνεργασία βασισμένη σε σχέσεις εμπιστοσύνης, αλληλοϋποστήριξης (Μυλωνάκου- Κέκε, 2009) αλληλοπροσφοράς και συνέχειας (Σακελλαρίου, 2005γ) έχει ως στόχο την εξασφάλιση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού και τη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης. Ως εκ τούτου, η έναρξη της προσχολικής ζωής για το παιδί θα είναι μια θετική και συναρπαστική εμπειρία (Ladd, Birch, & Buhs, 1999) που θα το οδηγήσει στη μελλοντική επιτυχία (Casper, Lopez, & Chattrabuti, 2015) και θα ενισχύσει την αίσθηση ότι αποτελεί μέλος των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης (Dockett & Perry, 2014). Όταν οι σχέσεις αυτές ισχυροποιούνται τότε κάθε ένα πλαίσιο θεωρείται ως πολύτιμος πόρος στη διαδικασία της αποτελεσματικής μετάβασης και της παροχής υψηλής ποιότητας προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης (Mashburn & Pianta, 2006).

Οι Liu & Kaplan (2006) υποστήριξαν ότι το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινότητα δημιουργεί αποτελεσματικά δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ όλων των φορέων της (Τοπική Αυτοδιοίκηση, Περιφέρεια, Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., Ινστιτούτο Επιμόρφωσης, Κοινωνικές υπηρεσίες, Δημόσιες Υπηρεσίες Υγείας). Μέσα από την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση και τη συλλογική προσπάθεια (Mashburn & Pianta, 2006) το παιδί θα συνειδητοποιήσει ότι έχει την υποστήριξη όλων των μελών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας και το σχολείο θα επιβραβευτεί με τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των οικογενειών στα προσχολικά δράματα και την εκπαιδευτική διαδικασία (Bull, Brooking, & Campbell, 2008).

Για κάθε κοινότητα η συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και η επιμόρφωσή τους αποτελεί σημαντική ελπίδα για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων μετάβασης. Η Rosenkoetter (1995) πρότεινε έναν

σχεδιασμό στην κοινότητα για τη διαδικασία της μετάβασης αποτελούμενο από εννιά στάδια:

1. Σκοπός σχεδιασμού: Μετάβαση από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο
2. Προσδιορισμός των συντονιστών: Οικογένειες, προσωπικό προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, εκπρόσωποι κοινότητας
3. Καθορισμός του χρονοδιαγράμματος, των τρεχουσών διαδικασιών μετάβασης και των δραστηριοτήτων
4. Σύγκριση στις παρούσες διαδικασίες μετάβασης με τις επιθυμητές διαδικασίες για να εντοπισθούν κενά και προσδιορισμός των ρόλων για τις οικογένειες και τα προγράμματα.
5. Προσδιορισμός πρακτικών για να τροποποιηθούν ή να επινοηθούν νέες, ώστε να οδηγηθούμε σε ομαλές μεταβάσεις για τα παιδιά, τις οικογένειες, τα προγράμματα και τα σχολεία.
6. Συνδυασμός των πρακτικών που εφαρμόζονται και των τροποποιήσεων σε μια γραπτή «συμφωνία μετάβασης» μεταξύ των φορέων που αναπτύσσουν κατευθυντήριες γραμμές και παρέχουν υλικά στις οικογένειες.
7. Εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες κάθε παιδιού και οικογένειας.
8. Αξιολόγηση της διαδικασίας
9. Έλεγχος και αναθεώρηση του σχεδίου

Προς αυτή την κατεύθυνση η κοινότητα οφείλει να χρηματοδοτήσει και να εφαρμόσει προγράμματα με στόχο την κοινή εκπαίδευση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, την επιμόρφωση προϊσταμένων σε θέματα σχεδιασμού προγραμμάτων μετάβασης, τη βελτίωση της μεταξύ τους συνεργασίας, τη δημιουργία υποστηρικτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, τη διασφάλιση μιας ενιαίας προσέγγισης όσον αφορά τη μετάβαση για όλα τα παιδιά (Hawai'i Good Beginnings Interdepartmental Council, 2004). Η συγκρότηση συμβουλευτικών επιτροπών με τη βοήθεια δίγλωσσου προσωπικού (Σακελλαρίου, 2008), η δημιουργία ιστοσελίδας με στόχο την πληροφόρηση, στήριξη και δικτύωση μεταξύ των γονέων (Patton & Wang,

2012), η ανοιχτή τηλεφωνική γραμμή με εξειδικευμένο προσωπικό, η οργάνωση διάφορων εκδηλώσεων, η διανομή φυλλαδίων και η σύνταξη ενός «οδηγού» με πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού, τους προσχολικούς θεσμούς και το ζήτημα της μετάβασης, η χρηματοδότηση και δημιουργία πάρκων, παιδικών χαρών, βιβλιοθηκών, πολιτιστικών χώρων (National Governors Association, 2005), είναι ορισμένες από τις στρατηγικές και πολιτικές που υιοθετεί η κοινότητα στο πλαίσιο ενίσχυσης της συνεργασίας με τις οικογένειες.

Το ξεκίνημα της νέας σχολικής χρονιάς δεν είναι ένα απλό θέμα για την κοινότητα αλλά ευθύνη της και υποχρέωση της να εξασφαλίσει μια θετική αρχή για κάθε παιδί. Όταν το παιδί και η οικογένειά του αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο προσχολικό περιβάλλον και ότι υποστηρίζονται τόσο από το σχολείο όσο και από την κοινότητα τότε όχι μόνο το παιδί και η οικογένειά του αλλά και το ίδιο το σχολείο και η κοινότητα ωφελούνται θετικά (Dockett & Perry, 2017) και το μέλλον διαγράφεται φωτεινό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Προγράμματα και στρατηγικές ενίσχυσης της διαδικασίας της μετάβασης και αντιμετώπισης των δυσκολιών

4.1 Περίληψη

Κάθε μετάβαση του παιδιού είναι κρίσιμη και χρειάζεται πρόσθετη υποστήριξη μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής ρεαλιστικών προγραμμάτων μετάβασης, προσαρμόσιμων στη δυναμική της ομάδας των παιδιών, στις ανάγκες της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας. Καθοριστικός είναι ο ρόλος της συνεργατικής ομάδας και του συντονιστή για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, την εναρμόνιση και την εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών μετάβασης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την είσοδο του παιδιού στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

Διεθνώς εφαρμόζονται ποικίλα προγράμματα στήριξης της οικογένειας και του παιδιού από τη γέννηση μέχρι και την ηλικία των έξι ετών αξιοποιώντας ένα ευρύ φάσμα «υποσχόμενων και ελπιδοφόρων» πρακτικών μετάβασης. Πρακτικές που δίνουν έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας, στην εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδαγωγών των δύο προσχολικών βαθμίδων, στη συνεργασία με την κοινότητα, στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των θεσμών και να εξασφαλιστεί η συνέχεια και η επιτυχημένη μετάβαση. Προϋπόθεση όλων των παραπάνω αποτελεί η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να εντοπιστούν τα κενά, να αναθεωρήσει την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική και να προβεί σε ουσιαστικές αλλαγές στην προσχολική αγωγή.

4.2 Προγράμματα στήριξης της μετάβασης και βασικές αρχές για τον επιτυχή σχεδιασμό τους

Σε παγκόσμιο επίπεδο η μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως σημαντική για όλους όσους εμπλέκονται με τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών. Ο ρόλος των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, της οικογένειας, της κοινότητας και της εκπαιδευτικής

πολιτικής είναι καθοριστικός για τις αναπτυξιακές εκβάσεις των παιδιών, την εκπαίδευσή τους και τη δημιουργία ποιοτικών προσχολικών προγραμμάτων μετάβασης τα οποία θα συμβάλλουν στην αποτελεσματική έκβαση της προσαρμογής των παιδιών, ώστε να επιτύχουν στο σχολείο και στη ζωή τους (Barnett, Carolan, Fitzgerald, & Squires, 2011).

Τα προγράμματα στήριξης της διαδικασίας της μετάβασης αποτελούν ένα οργανωμένο σύστημα σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, των χωρών και των θεσμών. Περιλαμβάνουν ένα σύνολο πρακτικών και διαδικασιών, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να συντελέσει στην ενίσχυση της συμμετοχής, την υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους κατά τη μετάβασή τους από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο (Margetts, 1999 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Προσπαθούν να δημιουργήσουν γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας και των παιδαγωγών διασφαλίζοντας από τα πρώτα βήματα του παιδιού την ύπαρξη ενός κοινού οράματος (Yeboah, 2002 • Σακελλαρίου, 2012β), «το ασφαλές πέρασμά του στο νέο κόσμο» (Brooker, 2016) που θα το υποβοηθήσει να αποκτήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του μέσα στο νέο περιβάλλον και να ενισχύσει την ετοιμότητα των μικρών παιδιών. Σύμφωνα με τους Griebel και Niesel (2002), η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη όταν το παιδί έχει αποκτήσει θετική στάση για το νέο πλαίσιο, είναι ενεργητικό μέλος στην ομάδα των συνομήλικων, αντιμετωπίζει πιθανά προβλήματα και δυσκολίες που προκύπτουν και ανταποκρίνεται θετικά στο νέο του ρόλο.

Η συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, του παιδιού, της οικογένειας και της κοινότητας αποτελεί πρόκληση και θεωρείται αναγκαία στη διαμόρφωση ενός προγράμματος μετάβασης. Πρόκειται για ένα ξεχωριστό πρόγραμμα, αφού η προσωπικότητα κάθε εμπλεκόμενου στη διαδικασία της μετάβασης είναι μοναδική. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος μετάβασης θέτουμε ρεαλιστικούς στόχους, οι οποίοι μπορούν να τροποποιηθούν, σε συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα, έτσι ώστε αυτό να είναι ευέλικτο, προσαρμόσιμο στη δυναμική της ομάδας των παιδιών, στις ανάγκες της οικογένειας και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινότητας (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008 ▪ Kraft-Sayre & Pianta, 2000). Σύμφωνα με τους Pianta, Cox, και Snow (2007) τα προγράμματα μετάβασης πρέπει να σχεδιαστούν και να

ενσωματωθούν στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, πρέπει να θεωρηθούν ως μέρος των πρώιμων εμπειριών τους.

Στο σχήμα 7 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές που απαιτούνται για τον σχεδιασμό ενός ρεαλιστικού και ευέλικτου προγράμματος στήριξης του παιδιού και της οικογένειάς του κατά τη διαδικασία της μετάβασης λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Kraft-Sayre & Pianta, 2000).



Σχήμα 7: «Σχεδιασμός προγράμματος μετάβασης»

Η σύσταση συνεργατικής ομάδας για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος μετάβασης στοχεύει στη συνεργασία με τοπικά προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, στην ενεργητική συμμετοχή της κοινότητας, στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδαγωγών όλων των προσχολικών βαθμίδων, στην ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και γνώσεων που προηγήθηκαν και που θα ακολουθήσουν (Κιτσαράς, 1997), ώστε να διευκολύνει τη μετακίνηση του παιδιού από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο. Λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τοπικών παιδικών σταθμών, των νηπιαγωγείων,

της κοινότητας, των οικογενειών και προσαρμόζει ανάλογα το πρόγραμμα στήριξης προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία της μετάβασης. Μέλη της συνεργατικής ομάδας μπορεί να είναι η υπεύθυνη των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, η διευθύντρια ή άτομο από την επιτροπή δομών της προσχολικής αγωγής της κοινότητας, βρεφονηπιαγωγοί, νηπιαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί, γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν ή θα φοιτήσουν στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο. Καθήκοντα της συνεργατικής ομάδας είναι να επανεξετάσει τα δεδομένα σχετικά με τις εγγραφές-επανεγγραφές και τις μετακινήσεις των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία, να δημιουργήσει ένα φιλικό προς τους γονείς προσχολικό περιβάλλον, να προσδιορίσει το χρονοδιάγραμμα, να υιοθετήσει διαφορετικές προσεγγίσεις και κατάλληλες πρακτικές, να προτρέψει τις οικογένειες των νεοεισερχόμενων παιδιών να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα μετάβασης, να διοργανώσει εκδηλώσεις για το παιδί και την οικογένειά του πριν την είσοδό του στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, να επανεξετάσει τους στόχους του προγράμματος και να ανανεώσει, να μετασχηματίσει τις πρακτικές των προγραμμάτων που έχουν ήδη σχεδιαστεί και υλοποιηθεί (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008 ▪ Smythe-Leistico, 2012).

Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος του συντονιστή σε κάθε παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο, ο οποίος θα έρθει για πρώτη φορά σε επαφή με το παιδί και την οικογένειά του πριν την είσοδό του παιδιού στον παιδικό σταθμό και θα συνεργαστεί μαζί τους μέχρι τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο και μετέπειτα στο δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος του συντονιστή είναι πολλαπλός, καθώς προσπαθεί να συγχρονίσει και να ενοποιήσει τις ενέργειες της ομάδας με σκοπό την επίτευξη των στόχων (Μπάκας, 2010). Προσπαθεί να γνωρίσει το παιδί και την οικογένεια, να τους βοηθήσει να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με το προσχολικό περιβάλλον μέσα από τυπικές και άτυπες μορφές συνεργασίας με την οικογένεια, τη διοργάνωση ομαδικών συναντήσεων μεταξύ των παιδιών, των γονέων και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας τηρώντας το χρονικό πλαίσιο (χρονοδιάγραμμα) του προγράμματος στήριξης. Επομένως, μέσα από την υλοποίηση του προγράμματος μετάβασης προσπαθεί α) να προσφέρει ουσιαστική στήριξη στο παιδί και την οικογένειά του καλύπτοντας τις ανάγκες τους, β) να ενισχύσει τη γονική συμμετοχή, ώστε να υπάρξει «συνέχεια» ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα των παιδιών, γ) να ενημερώσει τους γονείς-κηδεμόνες για το θέμα της μετάβασης, προκειμένου να διαχειριστούν καλύτερα τις

μεταβάσεις του παιδιού από το σπίτι στον παιδικό σταθμό και από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο. Τέλος, επέρχεται ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος μετάβασης με σκοπό να συμβάλλει στην εδραίωση της αξιοπιστίας των προγραμμάτων, στη λήψη μελλοντικών αποφάσεων που αφορούν τον σχεδιασμό, την τροποποίηση παιδαγωγικών πρακτικών και την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων, προκειμένου να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους (Dockett & Perry, 2001).

Είναι πολύ ενθαρρυντικό το γεγονός ότι παγκόσμια σχεδιάζονται και υλοποιούνται προγράμματα μετάβασης προσπαθώντας να υιοθετήσουν πολλαπλές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση:

- στη διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των παιδιών ενισχύοντας τις βασικές τους ικανότητες,
- στην παροχή συνέχειας μέσα από τον σχεδιασμό αναπτυξιακών κατάλληλων προγραμμάτων που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών περιβαλλόντων (οικογένειας, παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου) (Margetts, 1999),
- στην επικοινωνία, συνεργασία και ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (Κιτσαράς, 1997),
- στη διαρκή επικοινωνία μεταξύ του προσχολικού περιβάλλοντος και της οικογένειας (Germino-Hausken & Rathbun, 2001 ▪ Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999),
- στη συμμετοχή της οικογένειας και στη προσαρμογή των πρακτικών μετάβασης με βάση τις ανάγκες της (Bredenkamp, 1987 ▪ Germino-Hausken & Rathbun, 2001 ▪ Kraft-Sayre & Pianta, 2000 ▪ Rathbun & Germino-Hausken, 2001 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 2004),
- στην εμπλοκή των κοινωνικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών γονικής υποστήριξης στη διαδικασία της μετάβασης (Germino-Hausken & Rathbun, 2001) και

- στην ευελιξία και ανταπόκριση στις αλλαγές των αναγκών και των πόρων (Rosenkoetter, Whaley, Hains, & Pierce, 2001).

Διεθνώς χρηματοδοτούνται από το κράτος και εφαρμόζονται προγράμματα στήριξης του παιδιού, από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, και των οικογενειών τους για τη διευκόλυνση της μετάβασης του παιδιού από το ένα πλαίσιο στο άλλο (Barnett, Carolan, Fitzgerald, & Squires, 2011 ▪ Dockett & Perry, 2001). Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά από αυτά. Το πρόγραμμα «Smooth Sailing into Kindergarten», το «Ready! Set! School!», το «The Kindergarten der Zukunft in Bayern-KiDZ» και το «Parents as Partners» σχεδιάστηκαν για να εκπαιδεύσουν τους γονείς και να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το «Keiki Steps to Kindergarten», το «Ounce of Prevention Fund», το «Ready At Five», το «More at Four Pre-Kindergarten» και το «Tulsa Educare» εφαρμόστηκαν για να προετοιμάσουν το παιδί και την οικογένειά του για τη μετάβασή του στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Το «Abbott Preschool Program», το «FirstSchool» και το «School Readiness Certification System» υλοποιήθηκαν για να ετοιμάσουν το νηπιαγωγείο να υποδεχθεί το παιδί και το παιδί να προετοιμαστεί για το νέο περιβάλλον. Το «Bridges to Kindergarten Transition Program» και το «Transition Programme» πραγματοποιήθηκε για να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ των δύο πλαισίων, των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης και της οικογένειας, με σκοπό την προαγωγή, ανάπτυξη και ομαλή μετάβαση του παιδιού. Το «Getting School Ready-GSR», το «Family and Child Education-FACE», το «First 5 California School Readiness Program», το «Great Start Readiness Program-GSRP», το «Ohio SPARK» σχεδιάστηκαν για να προετοιμάσουν παιδί, την οικογένειά του και το προσχολικό περιβάλλον στο νέο ξεκίνημα του παιδιού. Επίσης, το «Watonwan County Coalition Kindergarten Transition Team» εφαρμόστηκε για να εμπλέξει και την κοινότητα στη διευκόλυνση της μετάβασης του παιδιού στην προσχολική κοινότητα (Kagan, Karnati, Friedlander, & Tarrant, 2010).

4.2.1.Η περίπτωση του προγράμματος «Head Start»

Το πρόγραμμα «Head Start» είναι το μεγαλύτερο ομοσπονδιακό επιδοτούμενο πρόγραμμα φροντίδας, μέριμνας και εκπαίδευσης παιδιών, από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα και

το οποίο υλοποιείται μέχρι σήμερα στις πολιτείες των ΗΠΑ. Αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της μετάβασης στο πλαίσιο μιας οικολογικής προοπτικής, όπου καθοριστικό ρόλο για την επιτυχή έκβασή της διαδραματίζει το παιδί, η οικογένεια, το προσχολικό ή σχολικό περιβάλλον και η κοινότητα. Το πρόγραμμα αυτό φροντίζει για την ομαλή μετάβαση, κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση των παιδιών και επικεντρώνεται στη σημασία της εκπαίδευσης των γονέων, της συνέχειας μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών, της κοινής επιμόρφωσης των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και της συνεργασίας της οικογένειας με εκπαιδευτικές, κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες υγείας.

Στόχοι του προγράμματος είναι:

- ✓ «Η επιτυχή προσαρμογή των παιδιών και των οικογενειών τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και το σχολείο
- ✓ Η είσοδος του παιδιού στο νηπιαγωγείο να σηματοδοτείται με την κατάκτηση δεξιοτήτων και βασικών ικανοτήτων ώστε το παιδί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου
- ✓ Τα οφέλη από την πρόσβαση στο πρόγραμμα να είναι μακροπρόθεσμα» (Kagan, Karnati, Friedlander, & Tarrant, 2010, σσ. 126)

Προϋποθέσεις για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι οι ακόλουθες:

- ✓ Η χάραξη κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαδικασία της μετάβασης, η συμφωνία πάνω στις αρχές της εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η επένδυση πόρων στην προσχολική εκπαίδευση, η καθιέρωση και εφαρμογή στρατηγικών πριν και κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων
- ✓ Η εναρμόνιση των στόχων των προσχολικών προγραμμάτων με τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών
- ✓ Η ουσιαστική και αμφίδρομη συνεργασία μεταξύ των βαθμίδων φροντίδας, μέριμνας και εκπαίδευσης
- ✓ Η ανάπτυξη προγραμμάτων υποστήριξης όλων των οικογενειών, καθώς οι θετικές εμπειρίες μετάβασης των γονέων για ένα παιδί τείνουν να είναι σημαντικές για την επιτυχή μετάβαση των μικρότερων παιδιών τους
- ✓ Η προώθηση της συμμετοχής των γονέων στη μετάβαση των παιδιών τους, στις μαθησιακές εμπειρίες τους τόσο στο σπίτι όσο και στο προσχολικό

περιβάλλον και η ενημέρωσή τους για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο παιδί και το νέο πλαίσιο

- ✓ Η πολιτική προληπτικής παιδαγωγικής παρέμβασης για την επιτυχή μετάβαση και συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και το σχολείο
- ✓ Η διευκόλυνση και παροχή πληροφοριών αναφορικά με τη διαδικασία της μετάβασης στους γονείς που δε γνωρίζουν καλά τη μητρική γλώσσα

Η παραπάνω πολιτική στήριξης των παιδιών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου έχει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους, αφού για τα παιδιά ηλικίας τριών (3) και τεσσάρων (4) ετών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα συνέβαλε στην ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στη βαθμιαία οικοδόμηση των μαθηματικών, στη βελτίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης. Επίσης, προέκυψαν ενδείξεις ότι τα παιδιά που παρακολουθούν το πρόγραμμα έχουν θετική άποψη για το σχολείο, παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και είναι πιο υγιή κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο. Τέλος, το πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση των ποσοστών θνησιμότητας των παιδιών (Aikens, Korack Klein, Tarullo, & West, 2013 ▪ Bauer & Schanzenbach, 2016 ▪ Bloom & Weiland, 2015 ▪ Deming, 2009 ▪ Kagan, Karnati, Friedlander, & Tarrant, 2010).

4.2.2 Η περίπτωση του προγράμματος «The Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) Program»

Το πρόγραμμα HIPPY αποτελεί ένα διεθνές πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε δέκα χώρες (Αργεντινή, Αυστραλία, Αυστρία, Γερμανία, Ισραήλ, Ιταλία, Καναδά, Νέα Ζηλανδία, Νότια Αφρική και τις Ηνωμένες Πολιτείες). Στοχεύει στην εκπαιδευτική κατάρτιση των οικογενειών παιδιών ηλικίας τριών, τεσσάρων και πέντε ετών, προκειμένου να προαγάγουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ικανότητα του παιδιού πριν την είσοδό του στο νηπιαγωγείο και να το προετοιμάσουν για τις επερχόμενες μεταβάσεις στην προσχολική και σχολική του ζωή. Μέσω του προγράμματος επιχειρείται η ενθάρρυνση εμπλοκής των γονέων, κυρίως των οικογενειών με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, στην παιδαγωγική διαδικασία με δραστηριότητες οργανωμένες στο οικογενειακό περιβάλλον, ώστε το παιδί να είναι «έτοιμο να μάθει» όταν εισέλθει στο νηπιαγωγείο.

Υπεύθυνος για τη διασφάλιση της εφαρμογής του προγράμματος είναι ο γενικός συντονιστής, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση. Ένα μέλος της ομάδας συντονισμού, ο συντονιστής προγράμματος, υπό την καθοδήγηση και εποπτεία του γενικού συντονιστή επισκέπτεται κάθε δεύτερη εβδομάδα τις οικογένειες στο σπίτι τους, παρέχοντας σε κάθε γονέα παιδαγωγικό υλικό (μια σειρά δραστηριοτήτων που προωθεί τη θετική αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού). Ο συντονιστής προγράμματος βοηθάει τους γονείς να γνωρίσουν το παιδαγωγικό υλικό, να μάθουν να το χρησιμοποιούν εποικοδομητικά, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, και να τους εξασκήσει για τη στιγμή που θα το αξιοποιήσουν με το παιδί τους. Επίσης, ο γενικός συντονιστής μαζί με τον συντονιστή του προγράμματος διοργανώνουν εργαστήρια, μικρών ομάδων, για γονείς, τα οποία τους δίνουν την ευκαιρία να μοιραστούν απόψεις και να ανταλλάξουν εμπειρίες σχετικά με το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ώστε να υποστηρίξουν τη μετάβαση του παιδιού τους.

Τα αποτελέσματα της εκτίμησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος είναι θετικά. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως η συμμετοχή των γονέων και των παιδιών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει θετική επιρροή στη σχολική ετοιμότητα, στις προ-ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιδόσεις του παιδιού και στη μετάβασή του στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα, οι γονείς έχουν θετική άποψη για την οικογενειακή εκπαιδευτική δραστηριότητα και τη συνεργασία με άλλες κοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Αισθάνονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, για το ρόλο τους ως γονείς, έχουν αισθήματα αυτοπεποίθησης και συμμετέχουν πιο ευχάριστα στις δραστηριότητες στο σπίτι. Τέλος, αποκτούν δεξιότητες και εμπειρίες που επηρεάζουν το μέλλον τους και τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις των καιρών μας (Barnett, Diallo Roost, & McEachran, 2012 ▪ Kagan, Karnati, Friedlander, & Tarrant, 2010 ▪ Max Liddell, Tony Barnett, Fatoumata Diallo Roost, & Juliet McEachran, 2011 ▪ Nievar, Jacobson, Chen, Johnson, & Dier, 2011).

4.2.3 Η περίπτωση του προγράμματος «Ready Freddy»

Στο Πίτσμπεργκ (Pittsburgh) της Πενσυλβάνια εφαρμόστηκε το μοντέλο «Ready Freddy» το οποίο καλωσόριζε τα παιδιά και τους γονείς με την οργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων, τα προετοίμαζε για το νηπιαγωγείο, τα βοηθούσε

να μειώσουν το άγχος τους και επιδίωκε τη συνέχεια μεταξύ της οικογένειας και του προσχολικού χώρου. Περιελάμβανε ομάδες συνεργασίας που σχεδίαζαν και εφάρμοζαν δραστηριότητες πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, θερινό νηπιαγωγείο, το οποίο απευθύνονταν σε οικογένειες που αντιμετώπιζαν δυσκολίες και ενθάρρυνε τη γονική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση παιδιών-οικογενειών, τη στήριξη στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργήσουν ένα φιλόξενο περιβάλλον τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς και μια μασκότ βάτραχο (Freddy) που συνέβαλε στην αναγνώριση της σημασίας της μετάβασης του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στην ευαισθητοποίηση γονέων, παιδιών και μελών της κοινότητας (Smythe-Leistico, 2012).

4.2.4 Η περίπτωση του προγράμματος «Thrive in Five»

Στη Βοστώνη έχει ξεκινήσει μια σειρά καινοτόμων προσπαθειών για την υποστήριξη της ανάπτυξης, της μάθησης και της ομαλής μετάβασης των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα «Thrive in Five» εστιάζει σε πέντε βασικά σημεία:

- ✓ «προγραμματισμός και υπευθυνότητα από τη προσχολική ηλικία για να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά θα είναι έτοιμα για διαρκή σχολική επιτυχία (έτοιμα σχολεία, έτοιμη πόλη, έτοιμα συστήματα, έτοιμες οικογένειες)
- ✓ υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα ξεκινώντας από το Βρεφονηπιακό σταθμό
- ✓ ειδικά καταρτισμένοι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας και εκπαιδευτικοί που επιμορφώνουν και ενημερώνουν όλους όσους εμπλέκονται με τη φροντίδα και εκπαίδευση παιδιών για το θέμα της μετάβασης και της σχολικής ετοιμότητας
- ✓ ενθάρρυνση της γονεϊκής συμμετοχής σε προγράμματα ομαλής μετάβασης από τη φοίτηση του παιδιού στον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο και μετέπειτα το δημοτικό σχολείο
- ✓ επικοινωνία και ενημέρωση όλων των παιδιών και των οικογενειών για το νηπιαγωγείο και στήριξή τους προς την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, την ομαλή μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο με το πρόγραμμα «Countdown to Kindergarten» (The National League of Cities. Institute for Youth, Education and Families, 2012, σσ.5).

Το πρόγραμμα «Countdown to Kindergarten» αρχίζει τουλάχιστον ένα έτος πριν την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Οι γονείς παιδιών ηλικίας από ενός έως τριών ετών, μέσω του μοντέλου «παίζω για να μάθω» (Play to Learn), έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δημιουργικές και κατάλληλες δραστηριότητες με τα παιδιά τους, να καλλιεργούν δεξιότητες και ικανότητες στα παιδιά που είναι απαραίτητες για τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, να έρθουν σε επαφή με ειδικούς και με άλλους γονείς. Επίσης, μέσω του μοντέλου «συζητώ, διαβάζω, παίζω» οι γονείς, ως πρώτοι δάσκαλοι του παιδιού τους, ενημερώνονται και επιμορφώνονται με την παροχή εποπτικού υλικού από την κοινότητα αφενός για το πόσο σημαντικό είναι να ακούνε, να συζητάνε, να διαβάζουν και να παίζουν με τα παιδιά τους αφετέρου ποιες δραστηριότητες είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για τα παιδιά προκειμένου να αναπτυχθούν ομαλά και να προετοιμαστούν για τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο (The National League of Cities. Institute for Youth, Education and Families, 2012).

Το παραπάνω πρόγραμμα έχει ενσωματώσει μια καινοτομία. Οι υπεύθυνοι του προγράμματος σε συνεργασία με το Παιδικό Μουσείο της Βοστώνης δημιούργησαν ένα μόνιμο έκθεμα με τίτλο «Countdown to Kindergarten» (2010). Πρόκειται για έναν χώρο του μουσείου που διαμορφώθηκε σε μια τάξη σύγχρονου νηπιαγωγείου για να βοηθήσει τα παιδιά και τις οικογένειές τους να έρθουν σε επαφή με την εμπειρία του νηπιαγωγείου και να αντλήσουν πληροφορίες για αυτό ενώ επισκέπτονται το μουσείο. Στην προσχολική τάξη οι επισκέπτες του μουσείου, ανεξαρτήτως ηλικίας, έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες (γράφοντας σε πίνακες, συναρμολογώντας πάζλ που ενισχύουν τη λεπτή κινητικότητα των παιδιών). Οι δραστηριότητες αυτές επιδιώκουν να βοηθήσουν τους γονείς να αναγνωρίσουν τη σημασία της εμπλοκής τους σε ανάλογες εργασίες με τα παιδιά στο σπίτι, ως προέκταση του προσχολικού προγράμματος. Επίσης, διανέμεται στους γονείς εγχειρίδιο για το νηπιαγωγείο, το οποίο εστιάζει στις ικανότητες που τα παιδιά πρέπει να κατακτήσουν εντός και εκτός του σπιτιού και παρέχεται ένα χρονοδιάγραμμα που περιγράφει τι θα πρέπει οι γονείς να κάνουν κάθε μήνα, (από τον Οκτώβριο μέχρι τον Αύγουστο), πριν από τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο προκειμένου να εξασφαλίσουν στα παιδιά την καλύτερη έναρξη της προσχολικής τους ζωής.

Επιπλέον, πριν από την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, το μουσείο διοργανώνει μια εορτή στον χώρο του για τις οικογένειες όλων των παιδιών. Είναι

μια ελεύθερη εκδήλωση που βοηθά τα παιδιά, τους γονείς και τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να επικοινωνήσουν ουσιαστικά, να περάσουν όμορφα και να αδημονούν για την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Η εφαρμογή του προγράμματος είχε μεγάλη απήχηση όχι μόνο σε οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο αλλά και σε οικογένειες με μικρότερα παιδιά. Για το λόγο αυτό προγραμματίστηκε να διαμορφωθεί και ένας χώρος παιδικού σταθμού (Gómez-Banrey & Hughes, 2013).

4.2.5 Η περίπτωση του προγράμματος «Stars»

Το πρόγραμμα «Stars» αποτέλεσε ένα εντατικό θερινό πρόγραμμα διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων, 5,25 ώρες την ημέρα, που αρχικά σχεδιάστηκε από έναν γονέα και έναν παιδαγωγό για να διευκολύνει τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Προωθούσε την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (αντιμετώπιση συγκρούσεων χωρίς βία, ενσυναίσθηση, έκφραση αναγκών και επιθυμιών), προ-αναγνωστικών και προ-μαθηματικών ικανοτήτων, έφερνε το παιδί και την οικογένειά του σε επαφή με τις συνήθειες ρουτίνες του νηπιαγωγείου και ενθάρρυνε τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε παιδαγωγικές και υποστηρικτικές δραστηριότητες οργανωμένες από το νηπιαγωγείο στο οποίο θα φοιτούσαν. Υπεύθυνοι του προγράμματος ήταν ένας νηπιαγωγός και ένας βοηθός νηπιαγωγού διορισμένοι στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, οι οποίοι είχαν επιμορφωθεί για το παρόν πρόγραμμα. Σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση του προγράμματος είχε ο κοινωνικός λειτουργός, ο οποίος ως σύνδεσμος ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την οικογένεια, πριν την έναρξη του προγράμματος επισκέπτονταν το σπίτι κάθε παιδιού τουλάχιστον μία φορά, προκειμένου να αξιολογήσει τις ανάγκες των οικογενειών και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του παιδιού και του γονέα στο πρόγραμμα.

Συνάμα, μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ο κοινωνικός λειτουργός επισκεπτόταν ξανά το σπίτι κάθε παιδιού για να αξιολογήσει τη μετάβασή του στο νηπιαγωγείο και να διευκολύνει τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. Κάθε εβδομάδα προγραμματίζονταν συνεδριάσεις με τους γονείς πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα όπως είναι: η ανάγνωση παραμυθιών με τα παιδιά, αφήγηση

ιστοριών, καθημερινές ρουτίνες, κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών, προσδοκίες. Οι εβδομαδιαίες συνεδρίες παρείχαν την ευκαιρία στους γονείς και τους παιδαγωγούς να ανταλλάξουν απόψεις, να μοιραστούν πληροφορίες και απορίες για θέματα που τους απασχολούσαν σχετικά με το παιδί, να κατανοήσουν το ρόλο και το έργο του νηπιαγωγείου. Η υλοποίηση του προγράμματος είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα κορίτσια και όχι στα αγόρια καθώς και τη διευκόλυνση της μετάβασης στην ομάδα των παιδιών που είχαν τον ίδιο παιδαγωγό στο θερινό πρόγραμμα και στην τάξη του νηπιαγωγείου (Berlin, Dunning, & Dodge, 2011).

4.2.6 Η περίπτωση του προγράμματος «Care-Info Connect Child Care»

Στην Αυστραλία, στο Broadmeadows της Μελβούρνης, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Care-Info Connect Child Care» που είχε ως στόχο την παροχή πληροφοριών για την προσχολική κοινότητα στις οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτούσαν στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης μέσω συνεδριάσεων για την εκπαίδευση των γονέων και πληροφοριακών φυλλαδίων σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή σε δύο γλώσσες. Συγκεκριμένα, οι στόχοι του προγράμματος ήταν:

- ✓ «Η πληροφόρηση των γονέων για τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης στα οποία τα παιδιά τους έχουν τη δυνατότητα εγγραφής και παρακολούθησης
- ✓ Η παροχή ίδιων πληροφοριών στο προσωπικό που εργάζεται στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης
- ✓ Η ενημέρωση των γονέων και η διαρκή επιμόρφωση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε μια σειρά ζητημάτων που αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού (σχολική ετοιμότητα, εκπαίδευση για την τουαλέτα, διατροφή)
- ✓ Η προώθηση θετικών αλληλεπιδράσεων γονέων-παιδιού και ενίσχυση των οικογενειακών σχέσεων
- ✓ Η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και του προσωπικού των υπηρεσιών παιδικής μέριμνας» (Rosier & McDonald, 2011, σσ. 10)

4.2.7 Η περίπτωση του προγράμματος «Around About»

Ένα άλλο ελπιδοφόρο πρόγραμμα ήταν το «Around About» που υλοποιήθηκε στο Port Adelaide, της Νότιας Αυστραλίας. Πρόκειται για ένα project 8 εβδομάδων που σκοπό είχε να προετοιμάσει παιδιά ηλικίας τριών (3) και τεσσάρων (4) ετών και τις οικογένειές τους για τη μετάβασή τους στον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο και μετέπειτα το δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα εστίαζε:

- ✓ «Στην εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και στη βελτίωση των ικανοτήτων τους
- ✓ Στην πρώιμη ανίχνευση δυσκολιών και στην έγκαιρη παρέμβαση για την πρόληψη σοβαρότερων μετέπειτα επιπλοκών
- ✓ Στη μείωση του αριθμού των παιδιών που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά, μειωμένες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες
- ✓ Στη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών και των οικογενειών τους να διαχειρίζονται τις μεταβάσεις και τις ρουτίνες της προσχολικής κοινότητας
- ✓ Στην αύξηση του ποσοστού εγγραφών παιδιών προσχολικής ηλικίας στον παιδικό σταθμό ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και φροντίδα
- ✓ Στη βελτίωση της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού και στην ανάπτυξη ικανοτήτων» (Rosier & McDonald, 2011, σσ. 11)

4.2.8 Η περίπτωση του προγράμματος «Shared Summer School»

Το πρόγραμμα «Shared Summer School» αποτέλεσε ένα θερινό σχολείο διάρκειας έξι εβδομάδων. Πραγματοποιήθηκε πέντε ημέρες την εβδομάδα με στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο. Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν:

- ✓ η ενίσχυση της θετικής επικοινωνίας και ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών,
- ✓ η ομαλή μετάβαση από τις δραστηριότητες του παιδικού σταθμού στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και
- ✓ η βελτίωση και προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων και βασικών ικανοτήτων του παιδιού.

Για την επίτευξη των στόχων και την επιτυχία του προγράμματος οι βρεφονηπιαγωγοί και οι νηπιαγωγοί συνεργάστηκαν και συμμετείχαν από κοινού στον σχεδιασμό ρουτινών, δράσεων και δραστηριοτήτων παρόμοιων με αυτές του παιδικού σταθμού. Οι μικρές ομάδες παιδιών και η τεχνική του πρωινού μηνύματος αποτέλεσαν ζωτικό σύνδεσμο μεταξύ των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης και της οικογένειας. Έδωσαν την ευκαιρία στους γονείς να συνεργαστούν με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, να έρθουν σε επαφή με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους στο σπίτι. Επίσης, οι νηπιαγωγοί ήρθαν σε επαφή με το παιδαγωγικό έργο των βρεφονηπιαγωγών, ενημερώθηκαν για τις κοινωνικές δεξιότητες και βασικές ικανότητες των παιδιών και πληροφορήθηκαν για τις ανάγκες των οικογενειών (Dail & McGee, 2008).

4.3 Πρακτικές μετάβασης για τη στήριξη του παιδιού πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της μετάβασής του από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα το νηπιαγωγείο

Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, θεωρούνται ο κυριότερος εκπρόσωπος των «βέλτιστων πρακτικών» (Bredekamp & Copple, 1997 ▪ Dunn & Kontos, 1997 ▪ Hedge & Cassidy, 2009 ▪ Liu, 2007 ▪ McMullen & Alat, 2002 ▪ McMullen et al., 2005 ▪ Sakellariou & Rentzou, 2013 ▪ Suk Lee, Baik, & Charlesworth, 2006) και έχουν έρθει ως απάντηση στην επιτακτική ανάγκη για μια ποιοτική προσχολική αγωγή και εκπαίδευση (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2015), για τη διατήρηση και αξιοποίηση των κοινωνικών, συναισθηματικών και βασικών ικανοτήτων των παιδιών. Οι πρακτικές μετάβασης είναι υποστηρικτικές, καινοτόμες δραστηριότητες που απευθύνονται στα παιδιά, τις οικογένειές τους και στους παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας (Γουργιώτου, 2008). Μπορεί να είναι αποτέλεσμα κρατικής πρωτοβουλίας και να αποτελούν μέρος εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ή μεμονωμένων τοπικών προσπαθειών παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων. Οι πρακτικές που είναι αποτελεσματικές σε ένα προσχολικό κέντρο αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να μην είναι το ίδιο αποτελεσματικές σε ένα άλλο (Kraft-Sayre & Pianta, 2000). Ως εκ τούτου, ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας εφαρμόζει ποικίλες πρακτικές σε διαφορετικές

χρονικές στιγμές και ανάλογα με τις ανάγκες και τις περιστάσεις (Μιχαλοπούλου, 2013).



Σχήμα 8: «Πρακτικές Μετάβασης για την υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών»

Σύμφωνα με τους Pianta, Rimm-Kauffman και Cox (1999) καταλυτικό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού έχει η υποστήριξη του πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της διαδικασίας της μετάβασης (σχήμα 8). Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία ενός φιλόξενου προσχολικού περιβάλλοντος, καθώς μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες το παιδί και η οικογένειά του νιώθουν ευπρόσδεκτοι και αισθάνονται ισότιμα μέλη της προσχολικής κοινότητας (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008), η οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων εμπιστοσύνης και η επικοινωνία μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, των γονέων και της κοινότητας, η οποία ταυτόχρονα αποτελεί πρόκληση και πυρήνα επιτυχημένης μετάβασης (Bogard & Takanishi, 2005 ▪ Dockett & Perry, 2001 ▪ Jordan, Orozco, & Averett, 2001 ▪ Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών με στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης του παιδιού στο νηπιαγωγείο έχει καθοριστική σημασία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών που θα προκύψουν σε μια δύσκολη περίοδο προσαρμογής του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο (Μπατσούτα, 2008 ▪ Cappelloni, 2011 ▪ UNESCO, 2012), την προετοιμασία του παιδιού για τις επερχόμενες αλλαγές, ενισχύοντας τις κοινωνικές του ικανότητες και τις προ-ακαδημαϊκές του δεξιότητες (Ντολιοπούλου, 2010 ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Lo-Casale Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008) και την κοινωνικοποίησή του ως μιας ουσιαστικής διαδικασίας εκπαιδευτικής και προσωπικής εξέλιξης κάθε παιδιού (Σακελλαρίου, 2014).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε «υποσχόμενες-ελπιδοφόρες» πρακτικές για μια ομαλή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο, καθώς οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις «βέλτιστες πρακτικές» και τα αποτελέσματά τους στην ανάπτυξη και μετάβαση του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι ελάχιστες (Education Commission of the States, 2000).

4.3.1 Πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο πριν την είσοδο του παιδιού στο νέο προσχολικό περιβάλλον στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφορικά με τη διευκόλυνση της μετάβασης του παιδιού από το σπίτι στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο εστιάζει στην υιοθέτηση μιας ευρείας γκάμας πρακτικών στήριξης του παιδιού και της οικογένειάς του από το προσχολικό περιβάλλον:

- ✓ Προσωπική επαφή ή τηλεφωνική επικοινωνία του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας με το παιδί και την οικογένειά του

Οι υπεύθυνες των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων και οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας φροντίζουν να έχουν άμεση επικοινωνία με τις οικογένειες των παιδιών που θα φοιτήσουν στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης πριν την είσοδό τους σε αυτά είτε με την «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία είτε με τηλεφωνική επαφή, προκειμένου να ενημερωθούν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας για το παιδί και τις ρουτίνες του και οι γονείς να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι, να πληροφορηθούν για τις παρεχόμενες υπηρεσίες, τις υποχρεώσεις τους, τα δικαιώματά τους, για τις προσδοκίες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και την προσχολική κοινότητα. (Bogard & Takanishi, 2005 ▪ Boham-Baker & Little, 2004 ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Germino-Hausken & Rathbun., 2001 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Patton & Wang, 2012 ▪ Petrakos & Lehrer, 2011 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010 ▪ Schulting, Malone, & Dodge, 2005 ▪ Wildenger & McIntyre, 2011). Παρόλο που οι προσδοκίες ποικίλουν ανάλογα με την προσωπικότητα του παιδαγωγού και των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, το παιδί όταν εισέρχεται στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο

πρέπει να είναι σε θέση να ακούσει μια ιστορία, να ακολουθεί μικρές οδηγίες και κανόνες (Karr-Jelinek, 1994). Επίσης, η προσέγγιση του παιδιού από τον παιδαγωγό του πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, επιτρέπει τη δημιουργία θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού-παιδαγωγού που επιδρά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση και το προσχολικό περιβάλλον (Boham-Baker & Little, 2004 ▪ Schulting, Malone, Dodge, 2005) και δίνει την ευκαιρία στο παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του στους ενήλικες που θα το προετοιμάσουν για τις νέες αλλαγές (Bredenkamp, 1987).

- ✓ Πραγματοποίηση επισκέψεων στο σπίτι του παιδιού μετά από σχετική ενημέρωση των γονέων

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας πραγματοποιούν προκαθορισμένες επισκέψεις (Boham-Baker & Little, 2004 ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Ferguson McGann & Clark, 2007 ▪ Germino-Hausken & Rathbun, 2001 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Petrakos & Lehrer, 2011 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 1999 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010 ▪ Wildenger & McIntyre, 2011) στις οικείες των παιδιών: α) για να ενθαρρύνουν τις οικογένειες να επικοινωνήσουν πριν από την πρώτη ημέρα του σχολείου, β) να δημιουργήσουν θετικές συνδέσεις με τις οικογένειες με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, γ) να εκπαιδεύσουν τους γονείς για δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι, ώστε να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και βασικές ικανότητες του παιδιού (Patton & Wang, 2012), δ) να τους παρέχουν εποπτικό υλικό, όπως προβολή ταινιών (Love & Yelton, 1989) και ε) να τους ενημερώσουν για τη σημασία της μετάβασης (Boham-Baker & Little, 2004 ▪ Germino-Hausken & Rathbun., 2001). Επίσης, τους δίνεται η ευκαιρία να συστηθούν, να γνωρίσουν κάθε παιδί και την οικογένειά του στον χώρο τους, να ενημερωθούν για γεγονότα που σημάδεψαν το παιδί ή πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι, να ακούσουν τους προβληματισμούς της οικογένειας για τη μετάβαση του παιδιού τους, τους στόχους που έχουν για το παιδί τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να οικοδομήσουν μια θετική σχέση εμπιστοσύνης που αποτελεί το θεμέλιο για μελλοντικές επικοινωνίες (Pianta, Rimm-Kaufman, & Cox, 1999 ▪ Schulting, 2009).

✓ Αποστολή επιστολής καλωσορίσματος

Με την επιστολή οι υπεύθυνες των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων καλωσορίζουν ατομικά όλες τις οικογένειες ενώ παράλληλα τους προσκαλούν να επισκεφτούν τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999 ▪ Wildenger & McIntyre, 2011), προκειμένου να τους ενημερώσουν και να τους παράσχουν εποπτικό υλικό (παραμύθια, link's, videos) για το θέμα της μετάβασης του παιδιού τους, να τους πληροφορήσουν για τις παρεχόμενες υπηρεσίες του νέου πλαισίου (παράλληλη στήριξη) και να τους ενθαρρύνουν να συνεργαστούν ώστε να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα μετάβασης προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους (Gill, Winters, & Friedman, 2006)

✓ Αποστολή γράμματος στο παιδί

Η παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας στέλνει γράμμα στο παιδί με το οποίο συστήνεται, μιλάει για τον εαυτό της, τα ενδιαφέροντα και για την οικογένειά της (Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010). Το γράμμα μπορεί να συνοδεύεται από ατομικές και οικογενειακές της φωτογραφίες με στόχο τη δημιουργία μιας σχέσης αποδοχής και σεβασμού. Παράλληλα δίνει πληροφορίες για τα πράγματα που πρέπει να έχει μαζί του την πρώτη ημέρα και προτρέπει το παιδί να φέρει κάτι αγαπημένο για να μιλήσει για αυτό και να μοιραστεί τις σκέψεις του με τη νέα ομάδα συνομηλίκων (Petraikos & Lehrer, 2011).

✓ Φυλλάδια με πληροφορίες για τους γονείς

Διανέμονται φυλλάδια με προσανατολισμό ως προς τον προσχολικό χώρο και πληροφορίες για τους γονείς αναφορικά, με τη διαδικασία της μετάβασης, με το παιδαγωγικό πρόγραμμα του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου και τη σχολική ετοιμότητα (Barblett, Barratt-Pugh, Kilgallon, & Maloney, 2011 ▪ Germino-Hausken, & Rathbun., 2001 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010 ▪ Schulting, Malone, & Dodge, 2005).

- ✓ Συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

Τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης φέρνουν σε επαφή τον νέο γονέα με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων προκειμένου να τους προσανατολίσει για τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, να τους συστήσει στους γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν ήδη στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και σε αυτό το πλαίσιο να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, τις ανησυχίες τους και τις προσδοκίες τους (Boham-Baker & Little, 2004).

- ✓ Σύσταση εθελοντικής ομάδας γονέων

Η εθελοντική ομάδα γονέων απαρτίζεται από μέλη των οικογενειών που τα παιδιά τους φοιτούν στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Ο εθελοντής μπορεί να συναντηθεί με τη νέα οικογένεια πριν την πρώτη μέρα ή και τις επόμενες ημέρες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και να βοηθήσει τους νέους γονείς παρέχοντάς τους πληροφορίες για τις δράσεις και παροχές της προσχολικής κοινότητας, να τους συστήσει στα μέλη της και να τους στηρίξει κοινωνικά. Επίσης, διοργανώνει εκδηλώσεις και δράσεις για τα νέα μέλη των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο εδραιώνεται μια κουλτούρα καλωσορίσματος των παιδιών και των οικογενειών τους με στόχο να νιώσουν ευπρόσδεκτοι και να είναι αποτελεσματική η έκβαση της μετάβασης του παιδιού στο νέο πλαίσιο (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008).

- ✓ Προτροπή εγγραφής στη δανειστική βιβλιοθήκη

Παρακινείτε τους γονείς να εγγραφούν ως μέλη στη δανειστική τοπική βιβλιοθήκη, ώστε να δανείζονται παραμύθια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα και να περνούν δημιουργικές στιγμές με τα παιδιά τους. Επιπλέον, μπορούν να συμμετέχουν σε καλοκαιρινές δραστηριότητες που οργανώνονται από τη βιβλιοθήκη (National League of Cities, 2012).

- ✓ Η χρήση των ΤΠΕ

Οι παιδαγωγοί ενθαρρύνουν τους γονείς και τα παιδιά με τη βοήθεια της ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής να αποτυπώσουν σε φωτογραφίες τις καθημερινές τους δράσεις, εξερευνήσεις, στιγμές διασκέδασης εντός και εκτός του περιβάλλοντος του σπιτιού. Στη συνέχεια μέσω λογισμικού προγράμματος ηχογραφείται η φωνή των γονέων, των αδελφών και γνωστών τους προσώπων. Ο ήχος μετατρέπεται και σε γραπτό κείμενο σε πολλαπλές φωνές γλώσσας που συνοδεύει τις φωτογραφίες. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου μπορούν να δούνε τις φωτογραφίες που έχουν τραβήξει είτε τα ίδια είτε οι γονείς τους, να τις μοιραστούν με τους συνομηλίκους και τους παιδαγωγούς τους, να ακούσουνε τους ήχους και να δούνε το γραπτό υλικό (Stephen & Plowman, 2002a,b). Σύμφωνα με τον Fabian (2000) μια φωτογραφία ή ένα αντικείμενο που συνδέεται με τον χώρο του σπιτιού μπορεί να προσφέρει συναισθηματική κάλυψη στο παιδί, να το βοηθήσει να αισθανθεί την ασφάλεια της οικογενειακής θαλπωρής στον χώρο του σχολείου και να διευκολυνθεί η μετάβασή του από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον.

4.3.2 Πρακτικές μετάβασης που υιοθετούνται από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας σε διεθνές επίπεδο κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο

Οι πιο συνηθισμένες πρακτικές στήριξης της διαδικασίας της μετάβασης που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες:

- ✓ Ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας σε προγράμματα μετάβασης

Ενθαρρύνετε και ζητάτε τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών τους (Germino-Hausken, & Rathbun., 2001 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Petrakos & Lehrer, 2011 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Patton & Wang, 2012 ▪ Wildenger & McIntyre, 2011). Σύμφωνα με τους McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro και Wildenger (2007) οι περισσότεροι

γονείς είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δράσεις των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε προγράμματα μετάβασης συνδέεται με καλύτερη απόδοση των παιδιών, την απόκτηση θετικών συμπεριφορών, τη θετική εικόνα για το προσχολικό και σχολικό περιβάλλον (Dearing, Kreider, & Weiss, 2008 ▪ Henderson & Berla, 1994).

- ✓ Ενθάρρυνση των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης να στηρίζουν και να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς

Ενθαρρύνετε τους γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο να μοιραστούν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους από την περίοδο της μετάβασης του δικού τους παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (Fabian, 2000 ▪ New South Wales, 2003) και να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς για τη διαδικασία της μετάβασης, δημιουργώντας ομάδες υποστήριξης γονέων (Boham-Baker & Little, 2004). Οι γονείς θα πρέπει να εξασκηθούν σε καθημερινές ρουτίνες του προσχολικού περιβάλλοντος, να μάθουν τα παιδιά να δένουν τα κορδόνια τους, να ξέρουν τη διεύθυνση και το τηλέφωνό τους (La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003). Επίσης, πρέπει να αφήνουν το παιδί σε κάποιο άλλο πρόσωπο εμπιστοσύνης για λίγη ώρα, ώστε να συνηθίσει την απουσία τους και να μην είναι η πρώτη ημέρα στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης η πρώτη φορά αποχωρισμού του παιδιού από τη μητέρα του.

- ✓ Παρουσία του γονέα/κηδεμόνα ή οικείου προσώπου

Ζητάτε την παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, μέχρι το παιδί να εξοικειωθεί με τον χώρο, να αυτονομηθεί και να μειωθούν οι έντονες αντιδράσεις του (Κιτσαράς, 1988 ▪ Fabian, 2000). Η μετάβαση από το ένα πλαίσιο στο άλλο διευκολύνεται με την παρουσία ενός οικείου προσώπου καθώς εξασφαλίζει στο παιδί κλίμα σιγουριάς και ασφάλειας, καθώς οι δύο κόσμοι τους ενώνονται και συνυπάρχουν (Dodge & Colker, 1998), και αποτελεί πρότυπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης που θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και αλλαγές (Barblett, Barratt-Pugh, Kilgallon, & Maloney, 2011 ▪ Broström, 2006 ▪ Bronfenbrenner, 1979).

- ✓ Δημιουργία μικρών ομάδων προσαρμογής τον μήνα Σεπτέμβριο

Καθώς η νέα ομάδα αποτελείται από παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά υπόβαθρα με ατομικές, γνωστικές, αναπτυξιακές διαφορές και ποικίλες αντιδράσεις (Κιτσαράς, 1988), θα ήταν καλύτερο τον μήνα Σεπτέμβριο να συγκροτούνται μικρές ομάδες που αποτελούνται από τέσσερα (4) ως πέντε (5) παιδιά. Η παραπάνω πρακτική δίνει τη δυνατότητα στους παιδαγωγούς προσχολικής να γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες του παιδιού, τις συνήθειές του στο φαγητό, τον ύπνο, να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο, να το προσεγγίσουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο και να το υποστηρίξουν πολύπλευρα. Μπορεί να έρχονται διαφορετικές ώρες ή ημέρες η κάθε ομάδα για διάστημα μιας ή δύο εβδομάδων. Επίσης, τα παιδιά εξοικειώνονται καλύτερα με τον χώρο του σχολείου όταν το επισκέπτονται και το παρατηρούν σε μικρές ομάδες. Την πρώτη μέρα τα παιδιά μπορούν να ξεκινήσουν την περιήγησή τους στον εξωτερικό και εσωτερικό χώρο του σχολείου και στη συνέχεια να επεξεργαστούν την προσχολική αίθουσα (Fabian, 2000 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003). Μια φωτογραφία του παιδιού με τον παιδαγωγό και τον γονέα ή κηδεμόνα του σηματοδοτεί την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Petraikos & Lehrer, 2011).

- ✓ Σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής

Εφαρμόζετε σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών στο προσχολικό περιβάλλον τον μήνα Σεπτέμβριο. Μια ώρα την πρώτη μέρα, δύο τη δεύτερη και οι ώρες αυξάνονται ώσπου να φτάσετε στο επιθυμητό ωράριο και το παιδί να αισθάνεται άνετα (Κιτσαράς, 1988 ▪ Fabian, 2000 ▪ Petraikos & Lehrer, 2011). Φροντίζετε να τηρείτε την ώρα προσέλευσης και αποχώρησης, ώστε το παιδί να εξοικειωθεί με τη ρουτίνα του ωραρίου και να αισθανθεί ασφάλεια ότι ο γονέας δεν το εγκαταλείπει αλλά πάντα επιστρέφει. Η σταδιακή είσοδος του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική κυρίως για παιδιά ντροπαλά και παιδιά που χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη (Petraikos & Lehrer, 2011).

- ✓ Πρόσκληση προς τους γονείς να επισκεφτούν τον προσχολικό χώρο

Καλείτε τους γονείς στην προσχολική τάξη του παιδικού σταθμού ή του νηπιαγωγείου μετά την πρώτη μέρα για να ενημερωθούν για τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Patton & Wang, 2012 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010), για την ανάπτυξη του παιδιού, τη σχολική ετοιμότητα, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών της παρούσας και επόμενης βαθμίδας εκπαίδευσης αλλά και να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους (Elliott, & Quain, 2010 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Kraft-Sayre & Pianta, 2000 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Margetts, 1999).

4.3.3 Πρακτικές μετάβασης που αξιοποιούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς για να στηρίζουν το παιδί κατά τη μετάβασή του από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο

Οι βρεφονηπιαγωγοί στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν τη μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο υιοθετούν τις ακόλουθες βασικές πρακτικές στήριξης:

- ✓ Σύνθεση ατομικού portfolio

Συνθέτετε το ατομικό portfolio των παιδιών που θα τα συνοδεύσει στο νηπιαγωγείο και θα αποτελέσει ευέλικτο και πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού (McAfee, Leong, Bodrova, 2010). Ο νηπιαγωγός μαζί με το παιδί θα συζητήσει για το περιεχόμενο του φακέλου του από τον παιδικό σταθμό και θα διαπιστώσει την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού (Dunlop, 2002 ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ McAfee, Leong, Bodrova, 2010), καταγράφοντας την αποκτώμενη γνώση, τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει και εστιάζοντας στο ίδιο το παιδί και στο τι μπορεί αυτό να κάνει (Patton & Wang, 2012 ▪ Puckett & Black, 2000 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010). Λειτουργεί ως το «διαβατήριό» του για να μεταβεί από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο (Elliott & Quain, 2010 ▪

National Center for Learning Disabilities, 2006). Κατά την οργάνωση του, οι βρεφονηπιαγωγοί συλλέγουν και αξιολογούν στοιχεία που βοηθούν τον νηπιαγωγό να αντλήσει πληροφορίες σε σχέση με το στάδιο ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα – επιτεύγματα και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού (Kingore,2010), προκειμένου να διαγνώσει πιθανά προβλήματα, να καθοδηγήσει τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να σχεδιάσουν προγράμματα στήριξης του παιδιού κατά τη μετάβασή του στο νηπιαγωγείο και να βοηθήσει την οικογένεια να συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα οργάνωσης του ατομικού φακέλου (Σακελλαρίου, Μπάκας, Αναγνωστοπούλου, & Στράτη, 2014 ▪ Gelfer & Perkin, 1996). Ενδεικτικά ο ατομικός φάκελος του παιδιού μπορεί να περιλαμβάνει το φύλο γνωριμίας συμπληρωμένο από την οικογένεια, το φύλο αυτοαξιολόγησης του παιδιού συμπληρωμένο από το βρεφονηπιαγωγό, γραπτές παρατηρήσεις σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, καταγραφές των βρεφονηπιαγωγών στον χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων, αυθεντικές εργασίες από το φάκελο εργασιών του παιδιού, φωτογραφίες, ηχητικά ντοκουμέντα, βίντεο από τη δράση των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες (Παπαδημητρίου, 2013).

✓ Διασφάλιση συνέχειας

Συζητάτε με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, ανακαλύπτετε τον τρόπο που τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στον παιδικό σταθμό και προσπαθείτε να διασφαλίσετε την ομαλή συνέχεια στις διαδικασίες και στα θέματα μάθησης μέσω αναπτυξιακών κατάλληλων παιδαγωγικών προγραμμάτων (Bredenkamp, 1987 ▪ Patton & Wang, 2012 ▪ Pianta, Rimm-Kaufman, & Cox, 1999 ▪ Piotrkowski, Botsko, & Matthews, 2000). Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου, να θεωρούν ισότιμα μέλη της ομάδας τα υπόλοιπα παιδιά, να τα σέβονται και να αισθάνονται ασφαλή συμβιώνοντας με συνομηλίκους στην τάξη (Dockett & Perry, 2003 ▪ Fabian, 2000). Επίσης, η οργάνωση του χώρου και η διαμόρφωση κατάλληλων προσχολικών συνθηκών θα μειώσει τις δυσκολίες προσαρμογής και τα προβλήματα στα μικρά παιδιά και θα διασφαλίσει την ομαλή προσαρμογή (Γερμανός, 2002, 2004 ▪ Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 ▪ Barblett, Barratt-Pugh, Kilgallon, & Maloney, 2011 ▪ Bredenkamp, 1987). Είναι σημαντικό η διαμόρφωση του περιβάλλοντος μάθησης να

μοιάζει με εκείνη του σπιτιού αλλά και του κόσμου των παιδικών προσδοκιών και φαντασιώσεων (Πανταζής, 2003), να προσφέρει ζεστασιά και άνεση (Ντολιοπούλου, 2006). Επίσης, να δημιουργούνται ομοιότητες μεταξύ των δύο προσχολικών πλαισίων, ώστε τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις δραστηριότητες και να μπορούν να εμπλακούν σε πιο σύνθετες και να αισθάνονται έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις (Broström, 2006).

- ✓ Ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου

Η επίσκεψη με τα παιδιά του παιδικού σταθμού στον χώρο του νηπιαγωγείου την άνοιξη ανεξάρτητα αν θα φοιτήσουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Boham-Baker & Little, 2004 ▪ Bogard & Takanishi, 2005 ▪ Cappelloni, 2011, ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Lo-Casale Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008 ▪ Patton & Wang, 2012 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 1999 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010) τους επιτρέπει να εξοικειωθούν με το νέο χώρο, να συνεργαστούν, να παίξουν, ασχοληθούν δημιουργικά, να εντοπίσουν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου και να γνωρίσουν τις προσδοκίες των νηπιαγωγών. Τους παρέχει την ευκαιρία να αποκτήσουν νέους φίλους και νέες προσχολικές εμπειρίες, ενώ νιώθουν την ασφάλεια των γνώριμων φίλων και της συνοδείας της παιδαγωγού (Margetts, 1999). Μετά την επίσκεψη στο νηπιαγωγείο η βρεφονηπιαγωγός τους διαβάζει ένα παραμύθι για τη μετάβαση, ώστε η επίσκεψη στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο να συνδέεται με την προσχολική ημέρα και να μην αποτελεί μια μεμονωμένη δράση (Patton & Wang, 2012). Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η προετοιμασία από τη νηπιαγωγό των παιδιών του νηπιαγωγείου, ώστε κατά τη διάρκεια των επισκέψεων να είναι φιλικά και πρόθυμα να ξεναγήσουν τα νέα μέλη στους χώρους του σχολείου και να συνεργαστούν μαζί τους με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος (Κιτσαράς, 1988). Επίσης, η πρόσκληση προς τη νηπιαγωγό και τα παιδιά του κοντινού νηπιαγωγείου να επισκεφτούν τον παιδικό σταθμό δίνει τη δυνατότητα στην παιδαγωγό και στα παιδιά να μιλήσουν για το νηπιαγωγείο και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους (Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Lo-Casale Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008). Η νηπιαγωγός κατά την επίσκεψή της στον παιδικό σταθμό

θα μπορούσε να φέρει στα παιδιά του παιδικού σταθμού ένα λεύκωμα με φωτογραφίες του προσωπικού του νηπιαγωγείου από τις καθημερινές τους δράσεις κατασκευασμένο από τα νήπια (Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

- ✓ Συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις

Οργάνωση κοινών δράσεων και εκδηλώσεων μεταξύ του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου (Κιτσαράς, 1988). Μπορεί να είναι μια εκδρομή ή ένας περίπατος, μια γιορτή του σχολείου, ένα «bazaar» με φιλανθρωπικό χαρακτήρα, μια παράσταση παντομίμας, αθλοπαιδιές, δραματοποίηση παραμυθιού, θεατρικό παιχνίδι, μπορεί όμως να είναι και κάποιο σχέδιο εργασίας με το οποίο θα απασχοληθούν και θα παρουσιάσουν τα παιδιά μαζί (περιβάλλον, αγωγή υγείας κ.ά.).

- ✓ Ενίσχυση ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών

Η ενθάρρυνση των παιδιών 3-5 ετών να δημιουργούν ανεμπόδιστα νέες φιλίες στον παιδικό σταθμό, η ενίσχυση της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών του τμήματος και των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο είναι από τις κυριότερες πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζονται στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (Kraft-Sayre & Pianta, 2000), καθώς οι καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους οδηγεί στην καλύτερη ψυχοκοινωνική και προσχολική προσαρμογή και στην απόκτηση θετικής εικόνας για νέο περιβάλλον (Broström, 2000 ▪ Cappelloni, 2011 ▪ Meyer & Bevan-Brown, 2000 ▪ Peters, 2000). Επομένως, οι διευθυντές των νηπιαγωγείων πρέπει να συγκροτούν ομάδες παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τις φιλίες του παιδιού από τον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο. Ειδικά τις πρώτες μέρες στο νέο προσχολικό περιβάλλον τα παιδιά αντιμετωπίζουν καλύτερα τις νέες προκλήσεις του νηπιαγωγείου, όταν λαμβάνουν συναισθηματική υποστήριξη από τους συνομηλίκους, τους οποίους βλέπουν ως φίλους και μπορούν να κρατήσουν το χέρι τους που τους προσφέρει ασφάλεια, προκειμένου να ξεπεράσουν τις μεταβατικές δυσκολίες (Bernd & Perry, 1986 ▪ Fabian, 2000 ▪ Howes, 1988 ▪ Ladd & Price, 1987 ▪ Ladd, 1990 ▪ Pellegrini & Blatchford 2000 ▪ Schwarz, 1972).

4.3.4 Πρακτικές μετάβασης που υιοθετούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς για να στηρίξουν τις οικογένειες των παιδιών που θα μεταβούν από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο

Οι βρεφονηπιαγωγοί στη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην υποστήριξη της οικογένειας, καθώς η συμβολή της είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ακολουθούν ένα ευρύ φάσμα πρακτικών όπως:

- ✓ Ατομική ή ομαδική ενημέρωση και ενθάρρυνση γονέων για τη μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο

Συζητάτε με τους γονείς για την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό (Cappelloni, 2011 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Lo-Casale Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008 ▪ Wildenger & McIntyre, 2011). Τους παροτρύνετε να επισκεφθούν το νηπιαγωγείο με το παιδί, ώστε να του δοθεί η ευκαιρία να γνωρίσει τη νέα του παιδαγωγό, να ξεναγηθεί στους χώρους του, να εξοικειωθεί με το νέο περιβάλλον, τον αριθμό των παιδιών της τάξης και τους θορύβους. Επιπλέον, τους συμβουλεύετε τις απογευματινές ώρες να πηγαίνουν για παιχνίδι στη σχολική αυλή (La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003), να συζητούν με το παιδί πως θα είναι η ημέρα του στο νηπιαγωγείο, ποια θα είναι η καθημερινή ρουτίνα, να του αναφέρουν κανόνες που ισχύουν στο νηπιαγωγείο (New South Wales, 2003) και κανόνες ασφαλείας για τα σχολικά λεωφορεία, εάν τα παιδιά πρόκειται να πάρουν το σχολικό λεωφορείο για πρώτη φορά (Deyell-Gingold, 2006).

- ✓ Υποστήριξη των οικογενειών από οικογένειες που ήδη τα παιδιά τους φοιτούν στο νηπιαγωγείο

Φέρνετε σε επικοινωνία τους γονείς παιδιών που θα φοιτήσουν τη νέα χρονιά στο νηπιαγωγείο με τους γονείς που τα παιδιά τους ήδη φοιτούν σε αυτό, προκειμένου να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και να ανταλλάξουν απόψεις και

εμπειρίες που προκύπτουν από τη διαδικασία της μετάβασης (La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003).

- ✓ Σεμινάρια οργανωμένα στον χώρο του παιδικού σταθμού

Πρόσκληση των γονέων για συμμετοχή σε σεμινάρια προσανατολισμού σε θέματα που αφορούν τη διαδικασία της μετάβασης και τη σχολική ετοιμότητα (La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Wildenger & McIntyre, 2011). Οι συναντήσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν με την παρουσία ειδικού και να βοηθήσουν τους γονείς να προσδιορίζουν τις δεξιότητες και ικανότητες του παιδιού, να προετοιμάζουν το παιδί για την επόμενη μετάβαση, να συμμετέχουν στον σχεδιασμό προγραμμάτων στήριξης και στην αξιολόγηση μετά την υλοποίησή τους (Diamond, Spiegel-McGill, & Hanrahan, 1988).

4.3.5 Πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο στο πλαίσιο θετικής επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη μιας λειτουργικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους βρεφονηπιαγωγούς και τους νηπιαγωγούς οι ερευνητές προτείνουν μια σειρά πρακτικών που μπορούν να οδηγήσουν στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και στην ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

- ✓ Ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Σύμφωνα με τους Ferguson McGann και Clark (2007) οι νηπιαγωγοί και οι βρεφονηπιαγωγοί πρέπει να ανταλλάσουν επισκέψεις στις προσχολικές τάξεις, να μιλούν ο ένας στον άλλο, να παρατηρούν την εκπαιδευτική πρακτική, τις ρουτίνες, να ανταλλάσουν πληροφορίες για το πρόγραμμα του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των δύο προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης και την ομαλή μετάβαση του παιδιού. Να αναγνωρίζουν τις αξίες και τα οφέλη των προγραμμάτων τους (Margetts, 1999). Επίσης, μέσα από την ανταλλαγή επισκέψεων έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν

αφενός για τον σχεδιασμό του προγράμματος στήριξης των παιδιών και των οικογενειών τους, αφετέρου για την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης στις προσχολικές τάξεις (Bogard & Takanishi, 2005 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Lo-Casale Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008 ▪ Margetts, 1999 ▪ Piotrkowski, Botsko, & Matthews, 2000 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010 ▪ Schulting, Malone, Dodge, 2005).

- ✓ Ενημέρωση του παιδαγωγού της επόμενης σχολικής βαθμίδας

Οι βρεφονηπιαγωγοί ενημερώνουν τις νηπιαγωγούς για τις ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, βασικές ικανότητες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις κλίσεις και τα ταλέντα των παιδιών ύστερα από τη συγκατάθεση των γονέων. Η παραπάνω πρακτική έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να είναι πιο κοινωνικά (Cappelloni, 2011 ▪ LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008) και να εκδηλώνουν λιγότερες παραβατικές συμπεριφορές κατά την είσοδό τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Magnuson, Ruhm & Waldfogel, 2007).

- ✓ Κοινή επιμόρφωση

Η παρακολούθηση από κοινού (βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών) επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με θέματα μετάβασης και σχολικής ετοιμότητας θα ενισχύσει την απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας για το θέμα της μετάβασης, τη μεταξύ τους συνεργασία και θα βοηθήσει στην ουσιαστική επικοινωνία (Dockett & Perry, 2009 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Margetts, 2002 ▪ Margetts, 1999 ▪ Patton & Wang, 2012 ▪ Piotrkowski, Botsko, & Matthews, 2000), η οποία σύμφωνα με τους Love, Trudeau, & Thayer (1992) μπορεί να είναι δύσκολη και απαιτεί βελτίωση.

Τέλος, άλλες στρατηγικές που ενισχύουν τη θετική επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών με στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης του παιδιού αποτελούν οι:

- ✓ Κοινές συνεδριάσεις βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών για τη σχολική ετοιμότητα και την εξέλιξη των παιδιών (Early, Pianta, Taylor, & Cox,

2001 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010).

- ✓ Τηλεφωνική επικοινωνία βρεφονηπιαγωγών-νηπιαγωγών για ανταλλαγή απόψεων ως προς το παιδαγωγικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Schulting, Malone, & Dodge, 2005).

4.3.6 Πρακτικές ενίσχυσης της μετάβασης στο πλαίσιο συνεργασίας της κοινότητας με την οικογένεια και τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζονται από την κοινότητα με σκοπό να βοηθήσουν τις οικογένειες παιδιών προσχολικής αγωγής να έχουν πρόσβαση στις κοινωνικές υπηρεσίες ώστε να προετοιμαστούν οι ίδιοι να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη μετάβασή τους στην προσχολική κοινότητα είναι ελάχιστες. Οι παρακάτω πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων μετάβασης και να ενισχύσουν τη συνεργασία προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, οικογένειας και κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

- ✓ Η κοινότητα σε συνεργασία με τους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία διοργανώνει ημερήσιες ή βραδινές εκδηλώσεις για την οικογένεια και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης πριν και μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Είναι ένας τρόπος δράσης, προκειμένου να καλωσορίσουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους στην προσχολική κοινότητα (Boham-Baker & Little, 2004 ▪ Bogard & Takanishi, 2005 ▪ Cappelloni, 2011 ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Ferguson McGann, & Clark, 2007 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Lo-Casale Crouch, Mashburn, Downer & Pianta, 2008 ▪ Margetts, 1999 ▪ Petrakos & Lehrer, 2011 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010 ▪ Wildenger & McIntyre, 2011).

- ✓ Οι κοινότητες απασχολούν παιδαγωγούς και δίγλωσσο προσωπικό που ασχολούνται με προγράμματα στήριξης των παιδιών, των οικογενειών και των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης (Boham-Baker & Little, 2004 ▪ Ferguson McGann & Clark, 2007).
- ✓ Τακτικές συναντήσεις μεταξύ του προσωπικού του παιδικού σταθμού και των νηπιαγωγείων στην κοινότητα με σκοπό τη συζήτηση προγραμμάτων μετάβασης, προσχολικών δράσεων μεταξύ των δύο θεσμών, διοργάνωσης σεμιναρίων για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα και μετάβαση (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Patton & Wang, 2012 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010).
- ✓ Η κοινότητα διοργανώνει πολυγλωσσικές συνεδριάσεις για την οικογένεια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα (Σακελλαρίου, 2008).
- ✓ Η κοινότητα διανέμει έντυπα ενημερωτικά φυλλάδια, βίντεο και ημερολόγια για το σπίτι που περιλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες με στόχο την ενημέρωση των γονέων για τη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο (Ferguson McGann & Clark, 2007 ▪ Patton & Wang, 2012).
- ✓ Η κοινότητα δημιουργεί ιστοσελίδα με πληροφορίες για τη μετάβαση, βίντεο και μηνιαίες διαδραστικές δραστηριότητες σε πολλαπλές γλώσσες για την προετοιμασία του παιδιού (Patton & Wang, 2012).
- ✓ Η κοινότητα συντάσσει «οδηγό» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στις οικογένειες (Allingham, 2011 ▪ Department of Early Childhood in the Boston Public Schools, n.d. ▪ Pacer Center Champions For Children With Disabilities, 2010 ▪ Transition to School Committee of the Vermont

Early Childhood Work Group, 2000) και στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας (Amwake, 2003).

4.4 Παράγοντες ενεργοποίησης των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών μετάβασης

Όπως έχει προαναφερθεί τα αποτελεσματικά προγράμματα στήριξης του παιδιού και της οικογένειας αναγνωρίζουν τον ρόλο των δύο θεσμών κοινωνικοποίησης στη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού από το ένα πλαίσιο στο άλλο και βασίζονται στη δημιουργία και στη διατήρηση θετικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων προκειμένου να εφαρμοστούν πρακτικές που θα διευκολύνουν τη διαδικασία της μετάβασης. Βασικοί παράγοντες ενεργοποίησης των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας να δεχτούν τις προκλήσεις υιοθέτησης «υποσχόμενων- ελπιδοφόρων» πρακτικών μετάβασης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μετάβαση του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και να αντιμετωπίσουν τα πιθανά εμπόδια είναι:

- Η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αναγνώριση της σημασίας της μετάβασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας προκειμένου να χρηματοδοτήσει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης (Bryant et al., 2002), να καταβάλλει αποδοχές στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας που θα απασχολήσει μέσα στους καλοκαιρινούς μήνες (La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003) και να παρέχει διαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (Akhter, Sarkar, Kibria, & Das, 2012).
- Η αναθεώρηση της υπάρχουσας πολιτικής και πρακτικής για τη συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, ώστε να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια, όπως η δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών λόγω του ωραρίου και της φροντίδας των μικρών παιδιών (Akhter, Sarkar, Kibria, & Das, 2012 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006).

- Ο συγκριτικός παιδαγωγικός αναστοχασμός προκειμένου μέσα από τη δομή, λειτουργία και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων διάφορων χωρών να εντοπιστούν, να αφομοιωθούν και να ενσωματωθούν εκείνα τα στοιχεία και χαρακτηριστικά που θα οδηγήσουν σε νέες τάσεις, προσεγγίσεις, γνώσεις, δεξιότητες, αλλαγές, εκπαιδευτικές λύσεις και στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Καλογιαννάκη & Καρράς, 2007 ▪ Καλογιαννάκη, 2011).
- Διάδοση, προώθηση και δημιουργία βάσης δεδομένων με αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των διαφόρων χωρών μέσω συμποσίων, σεμιναρίων και ηλεκτρονικών ιστοσελίδων που προσφέρουν κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό καινοτόμων προγραμμάτων μετάβασης (Akhter, Sarkar, Kibria, & Das, 2012).
- Ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών και σχεδιασμός κοινών μεταβατικών δραστηριοτήτων μέσω ηλεκτρονικών μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Gill, Winters, & Friedman, 2006).
- Έγκαιρη ανάρτηση των αποτελεσμάτων εγγραφής ή επανεγγραφής των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία, ώστε οι γονείς να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για το νέο περιβάλλον και οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας να έχουν από νωρίς τις λίστες με τα ονόματα των παιδιών και τα προσχολικά κέντρα που θα φοιτήσουν, ώστε να μπορούν να τα προσεγγίζουν πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Boham-Baker & Little, 2004 ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ LaParo, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003).

Η έρευνα των Rous, Hallam, McCormick και Cox (2010) έδειξε πως τρία σημαντικά εμπόδια που αποτρέπουν τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να εφαρμόσουν πρακτικές πριν και μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς είναι το γεγονός ότι οι γονείς δε διαβάζουν τα γραπτά μηνύματα που αποστέλλονται από το σχολείο στο σπίτι (56,5%), ορισμένοι δεν ενδιαφέρονται (53,8%) και η καλοκαιρινή εργασία δεν αμείβεται (51,1%). Οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής

πρέπει να αναλογιστούν ότι η επένδυση στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού με την εφαρμογή υψηλής ποιότητας προσχολικών παιδαγωγικών προγραμμάτων και προγραμμάτων μετάβασης μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις διαδοχικές μεταβάσεις του παιδιού από το σπίτι στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και είναι αποφασιστικής σημασίας για την οικοδόμηση του μέλλοντος (Ewen, Blank, Hart, & Schulman, 2002 ▪ Schulman, Blank, & Ewen, 1999). Έχει σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές αποδόσεις (Ψαχαρόπουλος & Καλογιαννάκη, 1996) που μπορεί να είναι επτά φορές πιο προσοδοφόρα επένδυση από ότι οι επενδύσεις κατά τη διάρκεια άλλων περιόδων της ζωής (Heckman, 2006).

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

«...σκοπός μας είναι να διεκδικήσουμε ένα μέρος της γνώσης, δηλαδή να προσπαθήσουμε να φέρουμε στο φως κάτι που έως τώρα ήταν άγνωστο. Όσο μικρή και ταπεινή κι αν είναι η ελπίδα για διεκδίκηση της γνώσης, η αναζήτηση αυτής της γνώσης αποτελεί έρευνα, αρκεί να διεξάγεται συστηματικά, με κριτική και αυτοκριτική διάθεση.»

(Basse,1990, σσ.35)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Περίληψη

Στο πρώτο κεφάλαιο της διερευνητικής μελέτης αναπτύχθηκε η προβληματική της έρευνας και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με το θέμα της μετάβασης του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε πριν και κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας και θα γίνει αναφορά στα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα της διερευνητικής μελέτης. Θα περιγραφούν οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, το δείγμα, ο τρόπος επιλογής του δείγματος, τα εργαλεία που επιλέχθηκαν για τη συλλογή δεδομένων, οι μεταβλητές και οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων.

5.2 Επιλογή του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή αξιόπιστων ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων επιλέχθηκε μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση, η οποία σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) είναι «ο κανόνας στη σύγχρονη επιστημονική έρευνα» (σ.40). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και επαγωγική έρευνα με τη συνδυαστική χρήση: α) γραπτού ερωτηματολογίου ως βασικού μεθοδολογικού οργάνου της μελέτης στους εκπαιδευτικούς, με ερωτήσεις κλειστού τύπου και β) της ημι-δομημένης συνέντευξης σε συνδυασμό με τη χορήγηση ερωτηματολογίου στους γονείς-κηδεμόνες με κλειστές ερωτήσεις.

Η υιοθέτηση της πολυμεθοδικής προσέγγισης για τη διερεύνηση ενός προβλήματος τυγχάνει ευρείας αποδοχής στη διεθνή βιβλιογραφία (Parkinson, 1992 ▪ Borg & Gall, 1989 ▪ Cohen & Manion, 1989), καθώς καλύτερη μελέτη είναι αυτή που συνδυάζει την ποιοτική και ποσοτική έρευνα (King, Keohane, & Verba, 1994 ▪

Cohen, Manion, & Morrison, 2000) όπου η μια αλληλοσυμπληρώνει την άλλη, ενισχύει την ερμηνευτική δυνατότητα επιτρέποντας στον ερευνητή να συλλέξει έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα και η γνώση να είναι πληρέστερη και σφαιρικότερη (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων υιοθετείται «προκειμένου να παρέχουν δεδομένα που χρειάζονται για να παραγάγεις μια συμπληρωμένη έρευνα» (Bell, 1999, σ.105). Επίσης, όπως αναφέρει ο Corbetta (2003) «δύο διαφορετικές οπτικές προοπτικές της ίδιας πραγματικότητας μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη γνώση αυτής της πραγματικότητας» (σ.50-51). Επιπλέον, απαιτεί προσοχή εκ μέρους του ερευνητή καθώς τα όρια ανάμεσα στις ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους δεν είναι απόλυτα σαφή (Mason, 2003). Αυτό συνεπάγεται ότι ο ερευνητής θα πρέπει να ξέρει τον τρόπο και τον λόγο που επιδιώκει τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων για την αντιμετώπιση των ερευνητικών του ερωτημάτων.

Στις ποσοτικές (quantitative) έρευνες ο ερευνητής είναι αποστασιοποιημένος, μελετά αντικειμενικά γεγονότα, συλλέγει και καταγράφει τα δεδομένα χωρίς να επηρεάζεται από τις προσωπικές του αξίες και στάσεις, εστιάζει σε μεταβλητές και εντοπίζει σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, προβαίνει σε συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη πολλών περιπτώσεων και υποκειμένων και τα παρουσιάζει με τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές. Στις ποιοτικές (qualitative) έρευνες ο ερευνητής αλληλεπιδρά με τα υποκείμενα τα οποία εμπλέκονται στην έρευνα (μπορεί να είναι δύο ή και παραπάνω) σε πραγματικές συνθήκες και με βασικό εργαλείο τη «συζήτηση με κάποιο σκοπό» (Burgess, 1984), επιδιώκει να προσεγγίσει βαθύτερα τα ζητήματα που τον απασχολούν, προσπαθεί να παραγάγει δεδομένα, να τα ερμηνεύσει, να τα επεξηγήσει βασιζόμενος στη δική του κρίση και στις δικές του αξίες και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα με περιγραφική μορφή (Ισαρη & Πούρκος, 2015 ▪ Παπαναστασίου, 1966 ▪ Creswell, 2003 ▪ Mason, 2003). Η διερευνητική περιγραφική έρευνα (descriptive research), «ως γνησιότερη-αυθεντικότερη νατουραλιστική μέθοδος» (Παρασκευόπουλος, 1993, σ. 142), δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες από την ομάδα των εκπαιδευτικών και των γονέων λόγω της στενής σχέσης μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και να αναλύσει, να παρουσιάσει δεδομένα που σχετίζονται με ανθρώπινα και φυσικά φαινόμενα αυξάνοντας τις γνώσεις για τα συμβαίνοντα στην εκπαίδευση (Αθανασίου, 2000 ▪ Παπαναστασίου, 1996).

5.3 Σύνοψη της ερευνητικής διαδικασίας και χρονοδιάγραμμα συλλογής του εμπειρικού υλικού

Στον πίνακα 4 που παρατίθεται παρουσιάζονται τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας από την έναρξη της μελέτης μέχρι και την ολοκλήρωση της:

| Ενέργεια | Χρονικό διάστημα |
|--|---------------------------|
| Οριοθέτηση του προβλήματος | 2012-2013 |
| Διατύπωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας | |
| Πιλοτική έρευνα Άτυπες συζητήσεις με ερευνητική ομάδα Δοκιμαστική συνέντευξη με πέντε γονείς Διανομή ερωτηματολογίων σε δέκα βρεφονηπιαγωγούς και δέκα νηπιαγωγούς Συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων της πιλοτικής έρευνας Αναδιατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης | 2013-2014 |
| Τελικός σχεδιασμός των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων | |
| Προσδιορισμός του πληθυσμού και του μεγέθους του δείγματος | |
| Χορήγηση άδειας | |
| Διεξαγωγή της έρευνας | 2014-2015 |
| Διανομή ερωτηματολογίων στους νηπιαγωγούς | Φεβρουάριος-Απρίλιος 2014 |
| Συλλογή ερωτηματολογίων από την ομάδα των νηπιαγωγών | |
| Διανομή ερωτηματολογίων στους βρεφονηπιαγωγούς | Μάιος - Ιούλιος 2014 |
| Συλλογή ερωτηματολογίων από την ομάδα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας | |
| Διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους γονείς | Μάρτιος – Μάιος 2015 |
| Στατιστική ανάλυση εμπειρικού υλικού ερωτηματολογίων | 2015-2016 |
| Στατιστική ανάλυση δεδομένων των συνεντεύξεων | |
| Παρουσίαση, σχολιασμός και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων | 2016-2017 |
| Συζήτηση των αποτελεσμάτων και διατύπωση διδακτικών προτάσεων | |

Πίνακας 4: «Στάδια ερευνητικής διαδικασίας»

5.4 Πιλοτική έρευνα

Σημαντικό κομμάτι της έρευνας θεωρείται η προκαταρκτική ερευνητική προσέγγιση του θέματος, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξετάσει την ποιότητα των διαδικασιών πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, να εντοπίσει μεταβλητές και τομείς που πρέπει να συμπεριληφθούν στη διερεύνηση που πιθανόν δεν είχε σκεφτεί, να αποφύγει ελλείψεις στο ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις και να κάνει τις απαραίτητες αλλαγές (Borg & Gall, 1989, ▪ Cohen & Manion, 1989). Όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1993) η προκαταρκτική έρευνα είναι «μια μικρής κλίμακας έρευνα που γίνεται για ανιχνευτικούς, διερευνητικούς σκοπούς και τα ευρήματα της χρησιμοποιούνται ως καθοδηγητική βάση για να προχωρήσουμε, με μεγαλύτερη βεβαιότητα, στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας» (σ. 23).

Στο τελευταίο τρίμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013 πραγματοποιήθηκαν άτυπες συζητήσεις, με τη μορφή ελεύθερης συνέντευξης, με ερευνητική ομάδα που απαρτιζόνταν από δύο εκπαιδευτικούς και την επιβλέπουσα καθηγήτρια προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες, να διατυπωθούν προβληματισμοί για το ζήτημα της μετάβασης του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και να σχεδιαστεί με προσοχή το σχεδιάγραμμα της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου. Οι συστάσεις της ερευνητικής ομάδας αξιοποιήθηκαν στον σχεδιασμό της έρευνας και αποτέλεσαν τη βάση για τη διατύπωση των τελικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης.

Στην παρούσα μελέτη κρίθηκε απαραίτητη η δοκιμαστική εφαρμογή των ερωτηματολογίων καθώς και η δοκιμαστική διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Βάμβουκας, 2006 ▪ Παπαναστασίου, 1996) καθώς συνέβαλε:

- στην εξασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης,
- στη διαμόρφωση μιας εικόνας στην πράξη πλέον του θέματος για το οποίο είχαμε έως τη στιγμή αυτή θεωρητική άποψη,
- στην τελική σύνταξη και διαμόρφωση της δομής του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας και των γονέων-κηδεμόνων,

- στην επιλογή και τη σειρά των ερωτήσεων που θεωρούμε ενδιαφέρουσες και αξιοποιήσιμες,
- στον καθορισμό του χρόνου συμπλήρωσης του (δεν ξεπέρασε τα 25 λεπτά),
- στον προσδιορισμό του τρόπου δειγματοληψίας,
- στον έλεγχο ως προς τη σαφήνεια των οδηγιών και την κατανόηση των ερωτήσεων, στη διαμόρφωση της δομής της συνέντευξης,
- στον καθορισμό του χρόνου της συνέντευξης (σαράντα λεπτά η κάθε συνέντευξη),
- στον τρόπο προσέγγισης των οικογενειών και
- στην εξοικείωση της ερευνήτριας με τη χρήση των εργαλείων.

Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη στα τέλη του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014, από τον μήνα Μάιο μέχρι και τον μήνα Ιούνιο, σε τυχαίο δείγμα 15 παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, 15 νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης και πέντε (5) γονέων. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας ήταν ίδια με αυτή που ακολουθήθηκε μετέπειτα στην κύρια έρευνα.

Αρχικά ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με προσοχή και βάσει των οδηγιών που τους δώσαμε. Στη συνέχεια κλήθηκαν να αναφέρουν οποιαδήποτε δυσκολία, να διατυπώσουν τυχόν σχόλια και απορίες, οι οποίες ελήφθησαν υπόψη και έγιναν οι απαραίτητες αναπροσαρμογές, όπου θεωρήθηκε αναγκαίο. Με αυτό τον τρόπο καταλήξαμε στην τελική δομή των ερωτηματολογίων για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και στην επιλογή του τρόπου δειγματοληψίας. Πιο συγκεκριμένα, στο προ-δείγμα (pilot sample) που επιλέχθηκε παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τις απαντήσεις των δύο ομάδων παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και για αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε η μέθοδος της κατά στρώματα δειγματοληψίας ή στρωματοποιημένη (Stratified Sampling).

Αναφορικά με τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων εφαρμόστηκαν διερευνητικά σε πέντε γονείς/κηδεμόνες με στόχο να εντοπιστούν πιθανές ασάφειες και αδυναμίες σχετικά με τη διατύπωση των ερωτημάτων και την κατανόηση των εννοιών από τους γονείς. Οι συνεντεύξεις με τους γονείς πραγματοποιήθηκαν σε κάποιον διαθέσιμο χώρο του βρεφονηπιακού ή παιδικού σταθμού ώστε να εξασφαλιστεί η απουσία

παραγόντων που θα δυσχέραιναν τη συζήτηση και να διατηρηθεί η συγκέντρωσή τους στο περιεχόμενο των υπό διερεύνηση στοιχείων.

5.5 Τα ερευνητικά εργαλεία

5.5.1 Ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής έρευνας: Ερωτηματολόγιο

Η ερευνήτρια για την καταγραφή των απόψεων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποίησε ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, διαφορετικού βαθμού τυποποίησης που συμπληρώνεται από το υποκείμενο χωρίς τη συμμετοχή της ερευνήτριας. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) το ερωτηματολόγιο αποτελεί το κύριο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων ώστε να βοηθήσουν την ερευνήτρια να επιτύχει τους στόχους της έρευνας.

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης γραπτού ερωτηματολογίου έχουν επισημανθεί από πολλούς ειδικούς. Η επιλογή του επιτρέπει τη συλλογή πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων, διευκολύνει τη συμμετοχή περισσότερων υποκειμένων, την εξασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων, τη συμπλήρωση σε σύντομο χρονικό διάστημα, τη συλλογή αντικειμενικών, αξιόπιστων, έγκυρων, επιστημονικών ευρημάτων από μακρινές αποστάσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα με σχετική ευκολία καθώς και τη μελέτη σημαντικού αριθμού μεταβλητών (Βάμβουκας, 2006 ▪ Anderson, 1990 ▪ Cohen & Manion, 1989 ▪ Javeau, 1996 ▪ Verma & Mallick, 1999). Πρόκειται για ένα πολύτιμο ερευνητικό εργαλείο στην εκπαιδευτική κοινότητα με το οποίο είναι εξοικειωμένα τα περισσότερα υποκείμενα (Borg & Gall, 1989). Μειονέκτημα του μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι κάποια ερωτηματολόγια μένουν αναπάντητα ενώ παράλληλα σε αυτή την περίπτωση τίθεται θέμα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και ειλικρίνειας στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου καθώς είναι άγνωστα τα κίνητρα των υποκειμένων (Βάμβουκας, 2006 ▪ Παπαναστασίου, 1996).

Ο σχεδιασμός και η δημιουργία του ερωτηματολογίου, διαφορετικού βαθμού τυποποίησης, της συγκεκριμένης μελέτης έγινε αφού λάβαμε υπόψη:

- τους στόχους που τέθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο,
- προσωπικές εμπειρίες και βιώματα,

- βιβλιογραφική ανασκόπηση και μελέτη σύγχρονων θεμάτων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (Barblett, Barratt-Pugh, Kilgallon, & Maloney, 2011 ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Kraft-Sayre & Pianta 2000, ▪ Kraft-Sayre & Pianta 2003, ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 1999 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta 2004 ▪ Tepe, J. 2012),
- βιβλιογραφική έρευνα που σχετίζεται με τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου (Δαμιανού, 2006 ▪ Παπαναστασίου, 1996 ▪ Παρασκευόπουλος, 1993 ▪ Javeau, 1996 ▪ Verma & Mallick, 1999).

Πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο. Ορισμένα μέρη του τα δανειστήκαμε από άλλους ερευνητές, τα οποία μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με απλό τρόπο σε νεοελληνικό λόγο προκειμένου να είναι προσανατολισμένο στους στόχους της έρευνας, να μη δημιουργεί ασάφειες και δυσκολίες κατανόησης στους συμμετέχοντες στην έρευνα και να συμπληρώνεται εύκολα χωρίς να απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωση του. Ο μέσος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από 20 έως 25 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας παρουσιάζεται στο Παράρτημα I και II.

5.5.1.1 Είδη ερωτήσεων

Για τη δόμηση του ερωτηματολογίου, διαφορετικού βαθμού τυποποίησης, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου με δυνατότητα στο τέλος ανοικτής απάντησης (Δαμιανού, 2006). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι εύκολες να συμπληρωθούν, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν απάντηση από μια προαποφασισμένη ομάδα επιλογών απαντήσεων χωρίς να είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες, παρέχουν τη δυνατότητα αντικειμενικών απαντήσεων και διασφαλίζουν τόσο υψηλό ποσοστό πλήρης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (Brown, 2001 ▪ Wallace, 2000), όσο και τη δυνατότητα του ασφαλούς αποτελέσματος και της ελεύθερης δήλωσης των ιδεών των υποκειμένων. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να αποδελτιώσει, να κωδικοποιήσει, να ταξινομήσει και

να επεξεργαστεί στατιστικά και με σχετική ευκολία το ερευνητικό υλικό (Αθανασίου, 2000 ▪ Παρασκευόπουλος, 1993).

Για την ανάγκη καταγραφής απαντήσεων των εκπαιδευτικών που δεν προβλέπονται στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκαν υπολειμματικές γενικές κατηγορίες «άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)», επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα, να διατυπώσουν προτάσεις όπως οι ίδιοι θέλουν με στόχο την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.

Τα κλειστού τύπου ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο ταξινομούνται ως προς τον τύπο τους ως εξής:

- Δυαδικής επιλογής
- Πολλαπλής επιλογής
- Πολλαπλών επιλογών με δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απαντήσεων από περισσότερες επιλογές
- Κλίμακα συμφωνίας-διαφωνίας όπου τα υποκείμενα καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους ως προς μια άποψη σε μια κλίμακα Likert η οποία απεικονίζει πέντε σημεία μεταξύ των οποίων οι αποστάσεις είναι θεωρητικά ίσες και υποθέτει ότι η άποψη του υποκειμένου για το θέμα που ερευνάται μπορεί να μετρηθεί: «*διαφωνώ απολύτως*», «*διαφωνώ*», «*ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ*», «*συμφωνώ*», «*συμφωνώ απολύτως*» (Αλεξόπουλος, 2004 ▪ Βάμβουκας, 2006 ▪ Παπαναστασίου, 1996). Διαβαθμισμένης κλίμακας σημαντικότητας πέντε σημείων: «*Καθόλου σημαντική*», «*Λίγο σημαντική*», «*Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη*», «*Σημαντική*», «*Πολύ σημαντική*»
- Ιεραρχικής ή κλίμακας κατάταξης

5.5.1.2 Δομή ερωτηματολογίου

Τα ερωτηματολόγια (βλ. παράρτημα I και II), τα οποία απευθύνονται στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας με στόχο να αποτυπωθούν οι απόψεις τους για τη μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης χωρίζονται σε τέσσερες θεματικές ενότητες:

Στην **A θεματική ενότητα** αντλούμε πληροφορίες αναφορικά: α) με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (παιδαγωγούς προσχολική ηλικίας και νηπιαγωγούς) στη μελέτη που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά - το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές, τη θέση υπηρεσίας και β) τα χαρακτηριστικά του προσχολικού κέντρου αγωγής και εκπαίδευσης - τη γεωγραφική θέση, την κτιριακή υποδομή, τον φορέα και τον νομό.

Η **B θεματική ενότητα** σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση.

Η **Γ θεματική ενότητα** αναφέρεται στις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά για την ομαλή μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Η **Δ θεματική ενότητα** σχετίζεται με τις διεθνείς πρακτικές για μια ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο.

A) Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους νηπιαγωγούς:

η **A ενότητα** περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις από τις οποίες οι 5 ερωτήσεις αφορούν προσωπικά στοιχεία των νηπιαγωγών, 3 έχουν μορφή δυαδικής επιλογής (ερ.1, 3.1, 4) και 2 πολλαπλής επιλογής (ερ.2, 3.2) και 4 ερωτήσεις που αφορούν τα στοιχεία του νηπιαγωγείου, 2 πολλαπλής επιλογής (ερ.5, 8) και 2 πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.6, 7).

η **B ενότητα** του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες 2 έχουν μορφή ανοιχτής συμπλήρωσης (ερ.9, 10), 2 πολλαπλής επιλογής (ερ.11, 12), 2 πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.40-51, 52-60), 2 είναι κλίμακας συμφωνίας-διαφωνίας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.13-32, 61-83) και 1 είναι ιεραρχικής ή κλίμακας κατάταξης με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.33-39).

η **Γ ενότητα** αποτελείται από 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες 4 έχουν μορφή κλίμακας σημαντικότητας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert (ερ. 84-102 για τον παιδικό σταθμό, 84-102 για το νηπιαγωγείο, 103-123 για

τον παιδικό σταθμό, 103-123 για το νηπιαγωγείο) και 1 πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.124-136).

και η **Δ ενότητα** του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες 4 έχουν μορφή δυαδικής επιλογής και ταυτόχρονα κλίμακας σημαντικότητας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.137-145, 146-163, 164-170, 171-176), 1 είναι κλίμακας συμφωνίας-διαφωνίας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.177-183), 1 είναι πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.184-191) και 1 είναι κλίμακας σημαντικότητας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.192-198).

B) το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας:

η **A ενότητα** περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις από τις οποίες οι 4 ερωτήσεις αφορούν προσωπικά στοιχεία των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, 2 έχουν μορφή πολλαπλής επιλογής (ερ.2, 4), 1 πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.3) και 1 δυαδικής επιλογής (ερ.1) και 4 ερωτήσεις που αφορούν τα στοιχεία του νηπιαγωγείου, 2 πολλαπλής επιλογής (ερ.5, 8) και 2 πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.6, 7) .

η **B ενότητα** του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες 3 έχουν μορφή ανοιχτής συμπλήρωσης (ερ.9, 10, 11), 2 πολλαπλής επιλογής (ερ.12, 13), 2 πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.41-52, 53-61), 2 είναι κλίμακας συμφωνίας-διαφωνίας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert ,με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.14-33, 62-84) και 1 είναι ιεραρχικής ή κλίμακας κατάταξης με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.34-40).

η **Γ ενότητα** αποτελείται από 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες 4 έχουν μορφή κλίμακας σημαντικότητας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert (ερ.85-103 για τον παιδικό σταθμό, 85-103 για το νηπιαγωγείο, 104-124 για

τον παιδικό σταθμό, 104-124 για το νηπιαγωγείο) και 1 πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (125-137).

και η **Δ ενότητα** του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες 5 έχουν μορφή δυαδικής επιλογής και ταυτόχρονα κλίμακας σημαντικότητας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.138-146, 147-163, 164-172, 173-179, 180-185), 1 είναι κλίμακας συμφωνίας-διαφωνίας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.186-192), 1 είναι πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους(ερ.193-200) και 1 είναι κλίμακας σημαντικότητας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα Likert με δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.201-207).

5.5.2. Ερευνητικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας: Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι μια από τις ευρέως αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, πλούσια πηγή δεδομένων αναφορικά με τις απόψεις των ανθρώπων (Βάμβουκας, 2006 ▪ Cohen & Manion, 1994 ▪ Mason, 2003). Ως ερευνητική τεχνική περιλαμβάνει την παραγωγή στοιχείων μέσω της άμεσης προφορικής ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των ατόμων (Mason, 2003) και επιτρέπει την εμβάθυνση και συσχέτιση σύνθετων και δυσδιάκριτων στοιχείων ενός προβλήματος, καθώς μέσω αυτών τίθενται θέματα αντί να υποβάλλονται τυποποιημένες ερωτήσεις με πάγιες και σταθερές επιλογές (La Rossa & La Rossa, 1981 ▪ Kvale, 1996).

Μεγάλο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η ευελιξία, η αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου, 1996), ενώ μεγάλο μειονέκτημά της από τη μια είναι ο κίνδυνος της προκατάληψης καθώς ο συνεντευκτής προσπαθεί να παραμείνει ουδέτερος και αντικειμενικός και από την άλλη η προσπάθειά του να εκμαιεύσει από τον ερωτώμενο ειλικρινείς και αυθόρμητες απαντήσεις, κάτι που πολλές φορές στη διάρκεια της συνέντευξης μπορεί να είναι δύσκολο όταν ο συνεντευξιαζόμενος νιώθει άβολα ή αισθάνεται άγχος, ανησυχία, αμηχανία, ανασφάλεια (Cohen & Manion, 1994). Σύμφωνα με τον Cavron (1966) ο κίνδυνος να επηρεαστεί ο ερευνητής από τις προσωπικές του απόψεις και στάσεις

ελλοχεύει, όμως «η επίγνωση του προβλήματος και ο συνεχής σταθερός αυτοέλεγχος μπορούν να βοηθήσουν» (Cavron, 1966, σσ.159).

Σημαντικό σημείο της διερευνητικής μας μελέτης αποτέλεσε ο σχεδιασμός της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα για τον ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό λάβαμε υπόψη μας τα στάδια που προτείνονται από τους Ίσαρη και Πουρκός (2015) (σχήμα 9). Με βάση τις εμπειρίες και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για το ζήτημα της μετάβασης σχεδιάστηκε με προσοχή το δελτίο της συνέντευξης. Προηγήθηκε εκ των προτέρων η σχεδίαση των ερωτήσεων της συνέντευξης προκειμένου να διευκολυνθεί η συνομιλία μεταξύ της ερευνήτριας και των γονέων, ώστε να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους για τα ερευνητικά ερωτήματα χωρίς να απαιτείται πολύωρη συζήτηση, η οποία μπορεί να προκαλέσει κούραση και απροθυμία συμμετοχής τους σε ουσιαστικό διάλογο.

Για τον σχεδιασμό και διεξαγωγή της συνέντευξης λάβαμε υπόψη ορισμένα βασικά σημεία αναφορικά με τη μορφή και τον τύπο που θα έχει, με την επιλογή κατάλληλων ερωτήσεων και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ερωτώντα και του ερωτώμενου. Συγκεκριμένα, ως προς τη μορφή της συνέντευξης επιλέχθηκε η άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, η οποία δημιουργεί μια αρμονική σχέση μεταξύ του ερωτώμενου και του συνεντευκτή βοηθώντα τη διαδραστική επικοινωνία, η οποία όπως αναφέρει ο Miller (1986) ενδείκνυται περισσότερο για την έρευνα της οικογένειας. Όσον αφορά τον τύπο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη-ανοιχτού τύπου (semistructured interview), όπου η ερευνήτρια είναι ευέλικτη, ευαισθητοποιημένη και υπεύθυνη για το περιεχόμενο, τη σειρά και διατύπωση των ερωτήσεων. Δε χρησιμοποιεί αυστηρά δομημένες ερωτήσεις ενώ παράλληλα στηρίζεται σε ένα εκ των πρότερων οργανωμένο πλαίσιο, εφόσον οι αποφάσεις και οι κρίσεις της παρέχουν κάποια μορφή δόμησης και σκοπού στη διαδικασία παραγωγής δεδομένων (Mason, 2003). Βασικός σκοπός της είναι τόσο να συγκεντρωθούν και να κωδικοποιηθούν αυθεντικές και ειλικρινείς απαντήσεις όσο και να βοηθηθεί ο ερωτώμενος να εκφράσει με σχετική ελευθερία τις σκέψεις, βιώματα, εμπειρίες, στάσεις του στο θέμα που ερωτάται, δίνοντας ολοκληρωμένες και σαφείς απαντήσεις (Pareek & Rao, 1990 ▪ Willing, 2001). Επίσης, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επαναφέρει τη συζήτηση στο υπό μελέτη θέμα σε περίπτωση που ο ερωτώμενος ξεφεύγει από το πλαίσιο της έρευνας (Φίλιας, 1996 ▪ Creswell, 2003 ▪ Denzin & Lincoln, 2000). Αναφορικά με την επιλογή των ερωτήσεων λάβαμε

υπόψη τα τέσσερα κριτήρια των Guba & Lincoln (1981) οι ερωτήσεις να είναι αναγκαίες, να εστιάζονται στο θέμα και να σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, να μην είναι κατευθυντικές και να μην είναι ερωτήσεις προκατάληψης.



Σχήμα 9: «Στάδια διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας»

5.5.2.1 Δομή της ημι-δομημένης συνέντευξης

Η ημιδομημένη συνέντευξη διακρίνεται στα εξής μέρη:

Πρώτο μέρος ημιδομημένης συνέντευξης:

Πρόσθετη πηγή δεδομένων της διερευνητικής μελέτης αποτελούν οι απαντήσεις των γονέων σε ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε ως συμπληρωματικό ερευνητικό

εργαλείο στις συνεντεύξεις με στόχο να αποτυπωθούν οι απόψεις τους για τη μετάβαση. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις θεματικές ενότητες:

Η Α Θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται σε κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας, όπως το φύλο, ο τύπος οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο οικογένειας, ο αριθμός παιδιών και οι ερωτήσεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά στοιχεία του βρεφονηπιακού και παιδικού σταθμού, στο οποίο φοιτά το παιδί. Αποτελείται από 10 άμεσες και κλειστές ερωτήσεις, από τις οποίες 3 έχουν μορφή δυαδικής επιλογής (ερ.1, 3, 6), 5 είναι πολλαπλής επιλογής (ερ.2, 4, 5,7,10) και 2 πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους (ερ.8, 9).

Η Β Θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες και προ-ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αποτελείται από 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου, μορφής κλίμακας σημαντικότητας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα (ερ.26-44 για τον παιδικό σταθμό, 26-44 για το νηπιαγωγείο, 45-65 για τον παιδικό σταθμό, 45-65 για το νηπιαγωγείο).

Η Γ Θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των οικογενειών για τις πρακτικές μετάβασης που δυνητικά εφαρμόζονται στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αποτελείται από 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου και είναι κλίμακας σημαντικότητας σε πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα (ερ.66-73, 74-86, 87-94, 95-100, 101-106).

Δεύτερο μέρος ημιδομημένης συνέντευξης:

Το κυρίως μέρος της συνέντευξης σχεδιάστηκε σε δύο θεματικούς άξονες:

Ο πρώτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που διερευνούν τις εμπειρίες των γονέων-κηδεμόνων από τη μετάβαση του παιδιού τους στον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό.

- ✓ Ποιες ανησυχίες είχατε σχετικά με το παιδί σας που θα πήγαινε στον παιδικό σταθμό;
- ✓ Οι ανησυχίες αυτές επαληθεύτηκαν με την είσοδο του παιδιού σας στον παιδικό σταθμό;

- ✓ Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από τον παιδικό σταθμό για το παιδί σας;
- ✓ Ανταποκρίθηκε ο παιδικός σταθμός σε αυτές σας τις προσδοκίες;
- ✓ Αντιμετώπισε το παιδί σας κάποια δυσκολία κατά τη μετάβασή του στο νέο σχολικό περιβάλλον;
- ✓ Πώς βοηθήσατε το παιδί σας να ξεπεράσει το συγκεκριμένο πρόβλημα; (Με ποιες ενέργειες; Μιλήσατε στο παιδί σας για τον παιδικό σταθμό; Εφαρμόσατε κάποιου είδους δραστηριότητες για να προετοιμάσετε το παιδί σας για τον παιδικό σταθμό; Περιγράψτε το είδος των δραστηριοτήτων. Ποια θεωρείτε πιο σημαντική;)
- ✓ Ο παιδικός σταθμός βοήθησε το παιδί σας να ξεπεράσει τη δυσκολία κατά τη μετάβασή του; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
- ✓ Περιμένατε κάτι παραπάνω από τον παιδικό σταθμό σχετικά με την εξασφάλιση μιας ομαλής μετάβασης; (Τι νομίζετε ότι θα μπορούσαν οι βρεφονηπιαγωγοί να είχαν κάνει για να βοηθήσουν τη μετάβαση του παιδιού σας στον παιδικό σταθμό;)
- ✓ Εκτός από τη δική σας παρέμβαση και του σχολείου έχετε να αναφέρετε κάτι άλλο που βοήθησε το παιδί σας κατά τη μετάβασή του στον παιδικό σταθμό;

Ο **δεύτερος θεματικός άξονας** περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που διερευνούν τις απόψεις των γονέων-κηδεμόνων για τη μετάβαση του παιδιού από τον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο.

- ✓ Ποιες ανησυχίες έχετε σχετικά με το παιδί σας που θα πάει στο νηπιαγωγείο;
- ✓ Πώς θα βοηθήσετε το παιδί σας να αντιμετωπίσει πιθανές δυσκολίες κατά τη μετάβασή του στο νηπιαγωγείο; (Μήπως μιλήσατε στο παιδί σας για το νηπιαγωγείο; Ποια θέματα συζητήσατε με το παιδί σας για την είσοδό του στο νηπιαγωγείο; Πραγματοποιήσατε κάποιο είδος δραστηριότητας για να προετοιμάσετε το παιδί σας για το νηπιαγωγείο; Περιγράψτε το είδος της δραστηριότητας)
- ✓ Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για το νηπιαγωγείο;
- ✓ Τι σημαίνει για εσάς «το παιδί μου είναι έτοιμο για το νηπιαγωγείο»;

5.6 Διαδικασία διεξαγωγής διερευνητικής μελέτης

Η κυρίως έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 σε Δημοτικά και Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία, Δημοτικούς και Ιδιωτικούς Βρεφονηπιακούς και Παιδικούς Σταθμούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς που ανήκουν σε φορείς. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τρεις πηγές: τους βρεφονηπιαγωγούς, τους νηπιαγωγούς και τους γονείς/κηδεμόνες από την ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου. Μέσω της δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε καλύφθηκαν τόσο τα χωριά, οι κωμοπόλεις όσο και τα αστικά κέντρα της Ηπείρου. Τον Σεπτέμβριο του 2014 κατατέθηκαν αιτήσεις στους αρμόδιους φορείς για τη χορήγηση έγκρισης για τη διεξαγωγή της έρευνας. Μετά την έγκριση της διεξαγωγής της έρευνας τυπώθηκε το έντυπο υλικό που ήταν απαραίτητο για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων και άρχισε η διανομή των ερωτηματολογίων.

5.7 Δεοντολογία της έρευνας

Απαραίτητη προϋπόθεση μιας διερευνητικής μελέτης που απασχολεί κάθε ερευνητή, τόσο κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της όσο και κατά τη δημοσιοποίησή της, είναι η προσεκτική αντιμετώπιση ζητημάτων δεοντολογίας προκειμένου τα δεδομένα να είναι αξιόπιστα και έγκυρα (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Στην έρευνά μας η εξασφάλιση της συναινετικής συμμετοχής των ερωτώμενων αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο της ερευνητικής μας δεοντολογίας, καθώς στηρίζεται στο δικαίωμα του ατόμου για ελευθερία και εθελοντική διάθεση. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα επιλέγουν εάν θα συμμετέχουν στην έρευνα αφού προηγουμένως ενημερωθούν για το περιεχόμενο της έρευνας και την αξιοποίηση των ευρημάτων (Cohen & Manion, 1994 ▪ Diener & Grandal, 1989 ▪ Καλλινικάκη, 2010). Επομένως, στόχος μας ήταν να βεβαιωθούμε ότι τα άτομα έχουν κατανοήσει πλήρως το αντικείμενο και τη διαδικασία της έρευνας και επιθυμούν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία ελεύθερα και αυτόνομα (Traianou, 2014).

Επίσης, ένα ακόμη ζήτημα δεοντολογίας που μας απασχόλησε ήταν η διατήρηση της ανωνυμίας και της προστασίας της ταυτότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως θεμελιώδες δικαίωμα του ατόμου τόσο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της όσο και μετά την ολοκλήρωσή της (Traianou, 2014): «Κάθε πρόσωπο έχει

δικαίωμα στην προστασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που το αφορούν» (Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης). Στη συγγραφή της μελέτης μας δε χρησιμοποιούνται προσωπικά στοιχεία που θα πιστοποιούν την ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν από την αρχή για τον σκοπό της διερευνητικής μελέτης, τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της και διαβεβαιώθηκαν ότι θα ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

5.8 Διαδικασία διεξαγωγής της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

5.8.1 Διαδικασία διανομής και συλλογής του ερωτηματολογίου

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν με διακριτικότητα από την ερευνήτρια σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Ηπείρου τις πρωινές και μεσημεριανές ώρες, ώστε να μη διαταράσσεται η λειτουργία τους ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με τη Διευθύντρια κάθε προσχολικού κέντρου αγωγής και εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεσή τους μια εβδομάδα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Αρχικά διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια στους νηπιαγωγούς στις αρχές Φεβρουαρίου και στη συνέχεια στους βρεφονηπιαγωγούς αρχές Μαΐου του 2014. Η συλλογή των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε για τους νηπιαγωγούς στα τέλη Απριλίου του 2014 και για τους βρεφονηπιαγωγούς στα τέλη Ιουλίου του 2014 από την ίδια την ερευνήτρια.

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν αρχικά για τον σκοπό της έρευνας και τους τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στη διερευνητική μελέτη ήταν σημαντική. Στη συνέχεια διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια από την ερευνήτρια, τα οποία συνοδεύονταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα που έδινε στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας, τους διαβεβαίωνε για την ανωνυμία των ερωτηματολογίων, τους παρότρυνε να συμπληρώσουν όλες τις ερωτήσεις και τους ευχαριστούσε για τη συμμετοχή τους. Επίσης, στη συνοδευτική επιστολή υπήρχε τηλέφωνο και e-mail της ερευνήτριας προκειμένου ο συμμετέχων στην έρευνα να μπορεί να επικοινωνήσει μαζί της σε περίπτωση που ήθελε πρόσθετες διευκρινήσεις.

Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων ήταν μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία. Αναλυτικότερα, σχεδόν το 30% των εκπαιδευτικών είχε

συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο τηρώντας το χρονικό διάστημα της μιας εβδομάδας. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάστηκε να επικοινωνήσουμε τηλεφωνικά με τις υπεύθυνες των βρεφονηπιακών-παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων για να τους παροτρύνουμε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο εντός μιας επιπλέον εβδομάδας. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι καθυστέρησαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο λόγω έλλειψης χρόνου ή αυξημένου φόρτου εργασίας ή αμέλειας. Στο τέλος της έρευνας στείλαμε επιστολή στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης προκειμένου να ευχαριστήσουμε τους εκπαιδευτικούς για την ουσιαστική τους συμμετοχή στη διεξαγωγή της έρευνας και να τους βεβαιώσουμε ότι θα τους κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα της διερευνητικής μελέτης.

5.8.2 Διαδικασία συνεντεύξεων

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως βασικό εργαλείο για την καταγραφή των απόψεων των γονέων αναφορικά με το ζήτημα της μετάβασης, σε συνδυασμό με τη χρήση ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις, ως συμπληρωματική τεχνική στις συνεντεύξεις, προκειμένου να συλλεχθούν έγκυρα δεδομένα και σε βάθος πληροφορίες για το προς διερεύνηση πρόβλημα. Όλες οι συνεντεύξεις (N:55) πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα από αρχές Μαρτίου έως τέλη Μαΐου του 2015. Η πρώτη επαφή με τις οικογένειες έγινε με τη βοήθεια των υπευθύνων παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, αφού πρώτα εξασφαλίστηκε η «συνειδητή συναίσθηση». Η συνεργασία με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας πιστεύουμε ότι υπήρξε καθοριστική για την εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών και τη συμμετοχή των γονέων στη μελέτη. Επίσης, επισημαίνεται ότι όλοι οι γονείς ήταν άγνωστα άτομα προς τον ερευνητή, προκειμένου να μην επηρεαστεί η παραγωγή των δεδομένων λόγω πιθανής γνωριμίας ή φιλικής σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου.

Βασική επιδίωξή μας για τις συνεντεύξεις των γονέων ήταν η εξασφάλιση των προσφορότερων συνθηκών. Να βρεθεί κάποιος ήσυχος και άνετος χώρος για να εξασφαλιστεί η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου που «οδηγεί σε αισθήματα πίστης και εμπιστοσύνης», όχι ανάκρισης, και να μη διακόπτεται η συνάντηση από την παρουσία άλλων προσώπων (Cohen & Manion,

1994). Η δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος με τους γονείς τους επέτρεπε να δώσουν τις πλέον αξιόπιστες απαντήσεις και να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Επίσης, τους διευκρινίστηκε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά ενδιαφέρουσες σκέψεις και απόψεις (Φίλιας, 1996). Οι συναντήσεις με την οικογένεια πραγματοποιήθηκαν σε ώρα που βόλευε τους γονείς λόγω του πλήθους των οικογενειακών και επαγγελματικών τους υποχρεώσεων.

Αρχικά αναφέραμε ότι μας ενδιαφέρει να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για τη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο. Απαντούσαμε σε τυχόν ερωτήματα, απορίες που έθεταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα και δεσμευτήκαμε για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους, όπως ορίζεται από τη δεοντολογία της έρευνας αναφορικά με τη διαδικασία των συνεντεύξεων (Cohen & Manion, 1994).

Η συζήτηση βασίστηκε σε ένα εκ των προτέρων σχεδιασμένο πλάνο, ενώ η σειρά των ερωτήσεων μπορούσε να τροποποιηθεί. Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Οι ερωτήσεις στην πλειοψηφία τους ήταν ανοιχτού τύπου και το περιεχόμενό τους αφορούσε τις ανησυχίες και προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους κατά την είσοδό τους στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο, τις γενικότερες εκτιμήσεις τους σχετικά με τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών ως συστατικά μιας επιτυχημένης μετάβασης, τις απόψεις τους για τις πρακτικές μετάβασης που διεθνώς εφαρμόζονται στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Η ερευνήτρια έδινε διευκρινήσεις στον γονέα στην περίπτωση που αυτός το ζητούσε και κρατούσε σημειώσεις με λέξεις-κλειδιά που ο γονέας είχε τη δυνατότητα να ελέγξει.

Η διάρκεια της συζήτησης κυμάνθηκε από είκοσι έως τριάντα λεπτά για κάθε γονέα. Η ερευνήτρια δεν έθεσε χρονικά όρια, αλλά έδωσε αρκετό χρόνο στον γονέα για την απάντηση. Μετά την ολοκλήρωση των συζητήσεων, η ερευνήτρια έδινε στους γονείς ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με τις κλειστές ερωτήσεις, το οποίο οι γονείς καλούνταν να το συμπληρώσουν με προσοχή και βάσει των οδηγιών που τους δόθηκαν. Στο τέλος η ερευνήτρια έλεγχε το συμπληρωμένο από τους γονείς ερωτηματολόγιο για τυχόν παραλείψεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις προς αποφυγή λαθών η ερευνήτρια έθετε προφορικά τις ερωτήσεις στους γονείς και συμπλήρωνε η ίδια τις απαντήσεις τους.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη βοήθεια tablet με δυνατότητα ηχογράφησης, με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων στην έρευνα να μαγνητοφωνηθεί το πρώτο μέρος, στο οποίο οι γονείς αναφέρουν τις ανησυχίες, τις προσδοκίες τους για τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης καθώς και τρόπους αντιμετώπισης των πιθανών δυσκολιών των παιδιών τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Η χρήση του tablet μείωσε τη φορτικότητα και δεν προκάλεσε άγχος στους περισσότερους γονείς, οι οποίοι εκφράστηκαν ελεύθερα και αυθόρμητα, ενώ σε μεμονωμένες περιπτώσεις η ερευνήτρια δικαιολόγησε τη χρήση του για τη σημασία της ακριβούς καταγραφής των απαντήσεών τους. Στο τέλος κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά από την ίδια και μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, συγκεντρώθηκαν τα ηχογραφημένα αρχεία, απομαγνητοφωνήθηκαν με ακρίβεια και πολλά αποσπάσματα αξιοποιήθηκαν στη μελέτη και μας έδωσαν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε και να σχολιάσουμε τα συμπεράσματα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της μελέτης. Η απομαγνητοφώνηση γινόταν μετά την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης, της δόθηκε αύξων αριθμός και κωδικοποιήθηκε με την ονομασία συνέντευξη 1 (Σ1), συνέντευξη 2 (Σ2), ώστε να εξασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα προς τους συμμετέχοντες, που σύμφωνα με τον Finch (1986) «το να επιβεβαιώσεις ότι αυτή η εμπιστοσύνη δε θα προδοθεί, δεν είναι απλή υπόθεση...» (σ.235). Στο τέλος της έρευνας στάλθηκε επιστολή στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης προκειμένου να ευχαριστήσουμε τους γονείς για τη συνεργασία και την ουσιαστική τους συμμετοχή στη διεξαγωγή της έρευνας και τους διαβεβαίωνε ότι θα επικοινωνούσε μαζί τους για να τους ενημερώσει για τα αποτελέσματα της έρευνας.

5.9 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα διερευνητική μελέτη τέθηκαν οι παρακάτω περιορισμοί:

Η μελέτη περιορίστηκε στη διερεύνηση των απόψεων και όχι των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών που εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, της Περιφέρειας της Ηπείρου. Κρίνουμε ότι θα ήταν δόκιμη η

περαιτέρω διερεύνηση σε πανελλήνιο επίπεδο προκειμένου να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας με μεγαλύτερη ασφάλεια.

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Φεβρουάριου – Ιουλίου. Επιλέξαμε να προηγηθεί η διανομή των ερωτηματολογίων στους νηπιαγωγούς (χρονική περίοδο Φεβρουάριου – Απρίλιου) καθώς οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο λήγουν στις 15 Ιουνίου. Η διανομή των ερωτηματολογίων στους βρεφονηπιαγωγούς πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο (Μάιου – Ιουλίου) για τους εξής λόγους: α) πλησιάζει η περίοδος εγγραφής των προνηπίων στο νηπιαγωγείο άρα και η προετοιμασία τους για τη μετάβαση στο νέο προσχολικό περιβάλλον και β) η λειτουργία των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών λήγει την 31 Ιουλίου, διάστημα ικανοποιητικό για τη συλλογή των ερωτηματολογίων.

Η μελέτη περιορίστηκε σε οικογένειες της ευρύτερης περιοχής της Ηπείρου των οποίων τα παιδιά τους φοιτούσαν στον παιδικό σταθμό σε προ-νηπιακά τμήματα και επρόκειτο την επόμενη χρονιά να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Τον περιορισμό αυτό τον θέσαμε επειδή αυτές οι οικογένειες είχαν την εμπειρία από τη μετάβαση του παιδιού τους στον παιδικό σταθμό και τις απασχολούσε και η φοίτηση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, καθώς την επόμενη σχολική χρονιά τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Επίσης, η χρονική διάρκεια της πραγματοποίησης των συνεντεύξεων καθορίστηκε σε τρεις μήνες από τον μήνα Μάρτιο έως τον μήνα Μάιο καθώς πλησιάζει η περίοδος των εγγραφών των παιδιών στο νηπιαγωγείο και επομένως είναι περισσότεροι οι προβληματισμοί και πιθανόν πιο έντονες οι ανησυχίες των οικογενειών.

5.10 Επιλογή του δείγματος

Η τεχνική συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε για την επιλογή του δείγματός μας, στοιχείο ζωτικής σημασίας για τη μελέτη μας, είναι η μέθοδος της κατά στρώματα δειγματοληψίας ή στρωματοποιημένη (Stratified Sampling) και συγκεκριμένα η τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία, η οποία χρησιμοποιείται συχνά στις έρευνες των επιστημών της αγωγής (Καραγεώργος, 2001). Στην παρούσα δειγματοληπτική μέθοδο η ερευνήτρια διασπά τις στοιχειώδεις μονάδες του

πληθυσμού σε επικαλυπτόμενες ομάδες και στη συνέχεια καταλήγει στην τυχαία επιλογή ενός δείγματος από κάθε ομάδα (Δαμιανού, 2006 ▪ Ζαφειρόπουλος, 2013). Οι ομάδες αυτές καλούνται στρώματα και στη δική μας μελέτη ως στρώματα ορίζονται οι βρεφονηπιαγωγοί και οι νηπιαγωγοί των τεσσάρων νομών της Ηπείρου (Ιωαννίνων, Άρτας, Πρέβεζας και Θεσπρωτίας).

Σε πρώτη φάση καταγράψαμε πόσοι νηπιαγωγοί και βρεφονηπιαγωγοί υπηρετούν σε κάθε νηπιαγωγείο, βρεφονηπιακό σταθμό ή παιδικό σταθμό. Όσον αφορά το παιδαγωγικό πλήθος του δείγματος της Περιφέρειας της Ηπείρου ανέρχεται στον αριθμό των 515 νηπιαγωγών και 351 βρεφονηπιαγωγών για τη σχολική χρονιά 2014-2015, σύμφωνα με στοιχεία που προέκυψαν από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τις υπηρεσίες κοινωνικής προστασίας, παιδείας και πολιτισμού των Νομικών Προσώπων των Δήμων και τις καταστάσεις απασχόλησης προσωπικού των ιδιωτικών προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών.

Στη διερευνητική μας μελέτη χρησιμοποιήθηκε τυχαίο δείγμα 411 παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα προήλθε από 194 νηπιαγωγούς σε σύνολο 515 νηπιαγωγών των τεσσάρων νομών της Ηπείρου (ποσοστό 37,7%) και 217 βρεφονηπιαγωγούς σε σύνολο 351 παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας των τεσσάρων νομών της Ηπείρου (ποσοστό 61,8%). Για τις ανάγκες της διερευνητικής μας μελέτης οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα επελέγησαν, συνολικά και κατά νομό, τυχαία με τη χρήση τυχαίων αριθμών, οι οποίοι αποτέλεσαν τους δείκτες των μονάδων του πληθυσμού που περιελήφθησαν στο δείγμα. Για την παραγωγή των τυχαίων αριθμών χρησιμοποιήθηκε γεννήτρια τυχαίων αριθμών του στατιστικού πακέτου SPSS (Ζαϊρης, 2010). Κύριο μέλημα της διερευνητικής μας μελέτης ήταν να επιλεγεί ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών από την Περιφέρεια της Ηπείρου, τουλάχιστον 20,0%.

Με δεδομένο ότι όλοι ή ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, έγινε η διανομή των ερωτηματολογίων σε νηπιαγωγούς δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων και σε βρεφονηπιαγωγούς δημόσιων και ιδιωτικών βρεφονηπιακών σταθμών και παιδικών σταθμών. Διανεμήθηκαν 600 ερωτηματολόγια, από αυτά συλλέχθηκαν τα τετρακόσια δεκαεπτά (417). Μετά από προσεκτικό έλεγχο βρέθηκαν συνολικά τετρακόσια έντεκα (411) πλήρως και σωστά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που αντιστοιχούν στο 68,5% των ερωτηματολογίων

που διανεμήθηκαν. Το ποσοστό αυτό θεωρείται ικανοποιητικό καθώς σύμφωνα με τον Babbie (1973, σσ. 165) «ένα ποσοστό επιστροφής 50% θεωρείται επαρκές για τη διενέργεια αναλύσεων».

Στόχος της διερευνητικής έρευνας ως προς την ποσοτική μελέτη είναι η αντιπροσωπευτικότητα (representative) του δείγματος και η αποφυγή πιθανών μεροληπτικών εκτιμήσεων, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με τη μέθοδο δειγματοληψίας και το μέγεθος του πληθυσμού, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα που μπορούν να γενικευθούν σε όλο τον πληθυσμό (Καραγεώργος, 2001 ▪ Ιωσηφίδης, 2008 ▪ Λιώκη-Λειβαδά & Ασημακόπουλος, 2004). Στους πίνακες 5 και 6 προσδιορίζεται το ελάχιστο απαιτούμενο δείγμα το οποίο υπολογίστηκε με τη χρήση λογιστικών φύλλων του προγράμματος MS-Excel.

| SampleSize [Κατάσταση λειτουργίας συμβατότητας] | | | | | |
|--|------|-------------|-----|---|-----|
| A | B | C | D | E | F |
| Estimated true proportion (prevalence)* | 0,50 | Sample size | 271 | | 177 |
| Confidence level | 0,90 | | | | |
| Desired precision (+/-) | 0,05 | | | | |
| Population size (for finite populations) | 515 | | | | |
| *The value entered here should be your best guess as to what the true population proportion is. If you have no idea, enter 50%, as it is the most conservative value, resulting in the highest estimate of interviews needed. For example, if 70% answers "yes" and 30% answers "no", enter 0,7 or 0,3 at cell b1. | | | | | |

Πίνακας 5: «Προσδιορισμός ελάχιστου απαιτούμενου δείγματος για την ομάδα των νηπιαγωγών»

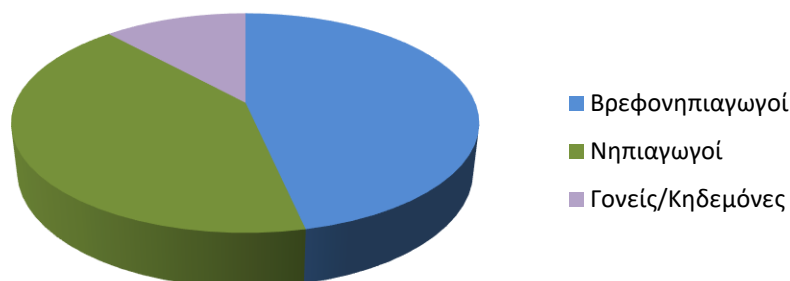
| SampleSize [Κατάσταση λειτουργίας συμβατότητας] | | | | | |
|--|------|-------------|-----|---|-----|
| A | B | C | D | E | F |
| Estimated true proportion (prevalence)* | 0,50 | Sample size | 271 | | 153 |
| Confidence level | 0,90 | | | | |
| Desired precision (+/-) | 0,05 | | | | |
| Population size (for finite populations) | 351 | | | | |
| *The value entered here should be your best guess as to what the true population proportion is. If you have no idea, enter 50%, as it is the most conservative value, resulting in the highest estimate of interviews needed. For example, if 70% answers "yes" and 30% answers "no", enter 0,7 or 0,3 at cell b1. | | | | | |

Πίνακας 6: «Προσδιορισμός ελάχιστου απαιτούμενου δείγματος για την ομάδα των βρεφονηπιαγωγών»

Στο κελί F1 προσδιορίζεται το απαιτούμενο δείγμα με διάστημα εμπιστοσύνης (confidence level) 90%, το οποίο κρίνεται πως καλύπτει επαρκώς τα δύο στρώματα της διερευνητικής μας μελέτης και αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό μας. Όσο πιο μεγάλο είναι το διάστημα εμπιστοσύνης τόσο πιο αντιπροσωπευτικό είναι το δείγμα. Επιπλέον, το αποδεκτό σφάλμα (precision-επακρίβεια) ορίστηκε στο 5% στην πρόβλεψη (η πιθανότητα που αποδεχόμαστε να καταλήξουμε σε διαφορετικό συμπέρασμα αν η τυχαία δειγματοληψία επαναληφθεί στον πληθυσμό) (Humphry, Cameron, & Gunn, 2004 ▪ Thrusfield, 2005). Ως προς την ποιοτική μελέτη, καθώς δεν υπάρχει αριθμητικός προσδιορισμός (Ιωσηφίδης, 2008 ▪ Morse, 2002 ▪ Patton, 2002), ο αριθμός πενήντα πέντε (55) υποκειμένων θεωρείται επαρκής και ικανοποιητικός να παραγάγει χρήσιμα δεδομένα και να μην «επαναλαμβάνονται πληροφορίες ... που έχουν ήδη αναφερθεί» (Καλλινικάκη, 2010).

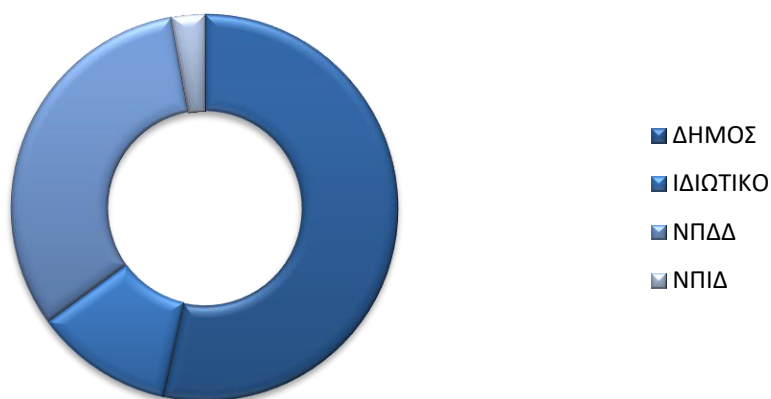
5.11 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τρεις πηγές: τους βρεφονηπιαγωγούς, τους νηπιαγωγούς και τους γονείς/κηδεμόνες από την ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου. Συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 466 υποκείμενα. Από αυτούς οι 217 ήταν βρεφονηπιαγωγοί, οι 194 ήταν νηπιαγωγοί και οι 55 ήταν γονείς/κηδεμόνες (σχήμα 10). Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων ζητήθηκε η συμμετοχή των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων η συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων.



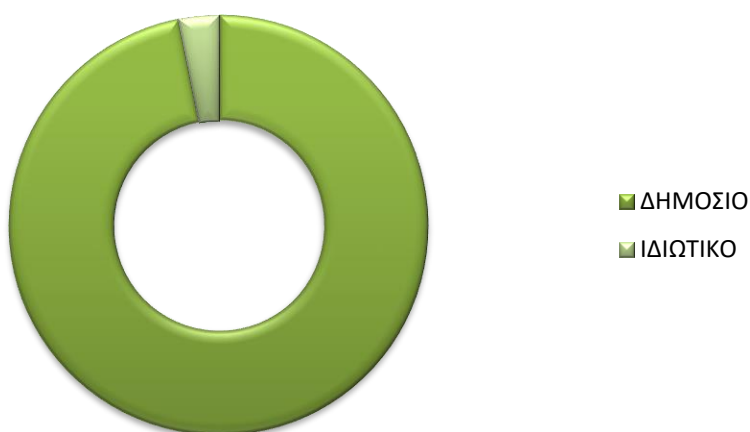
Σχήμα 10: «Δείγμα εκπαιδευτικών και γονέων από την ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου»

Ειδικότερα: α) 116 Βρεφονηπιαγωγοί που υπηρετούν σε Δημοτικό Βρεφονηπιακό Σταθμό, 25 που υπηρετούν σε Ιδιωτικό Βρεφονηπιακό Σταθμό, 70 που υπηρετούν σε Ν.Π.Δ.Δ. και 6 που υπηρετούν σε Ν.Π.Ι.Δ. (σχήμα 11).



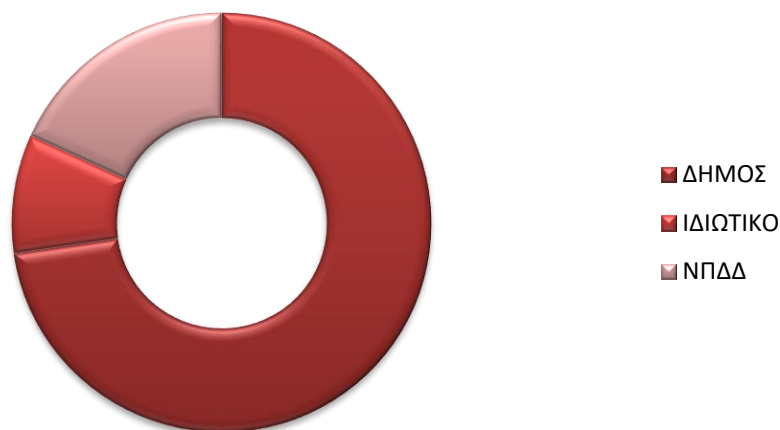
Σχήμα 11: «Κατανομή του δείγματος ως προς το φορέας Βρεφονηπιακών και Παιδικών Σταθμών»

β) 188 Νηπιαγωγοί που υπηρετούν στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο και 6 που υπηρετούν σε Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο (σχήμα 12).



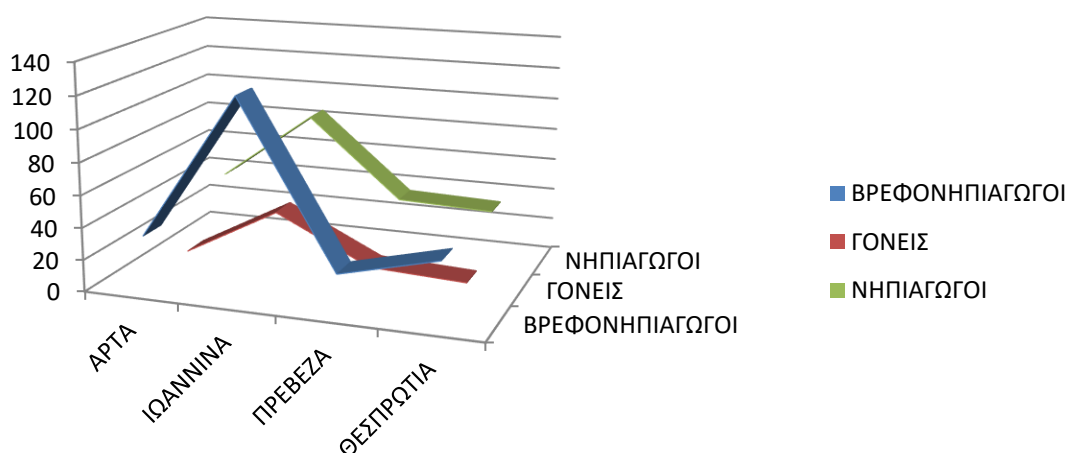
Σχήμα 12: «Κατανομή δείγματος ως προς το φορέα Νηπιαγωγείων»

γ) 40 γονείς με προνήπια που φοιτούν σε Δημοτικό Βρεφονηπιακό Σταθμό, 5 γονείς με προνήπια που φοιτούν σε Ιδιωτικό Βρεφονηπιακό σταθμό και 10 γονείς με προνήπια που φοιτούν σε Βρεφονηπιακούς σταθμούς Ν.Π.Δ.Δ. (σχήμα 13).



Σχήμα 13: «Φορέας κέντρου προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης που φοιτούν τα παιδιά»

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας (N:411) και οι γονείς (N:55) που έλαβαν μέρος στην έρευνα στην πλειοψηφία ήταν από τον νομό Ιωαννίνων. Αναλυτικότερα, 85 νηπιαγωγοί (43,8%) εργάζονταν σε νηπιαγωγεία στον νομό Ιωαννίνων, 33 (17,0%) στον νομό Θεσπρωτίας, 35 (18,1%) στον νομό Πρέβεζας και 41 (21,1%) στον νομό Άρτας. Στον νομό Ιωαννίνων εργάζονταν σε βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό 123 (56,7%) βρεφονηπιαγωγοί, στον νομό Πρέβεζας 23 (10,6%), στον νομό Άρτας 33 (15,2%) και στον νομό Θεσπρωτίας 38 (17,5%). Όσον αφορά τους γονείς- κηδεμόνες 37 (67,3%) προέρχονταν από τον νομό Ιωαννίνων, 8 (14,5%) από τον νομό Πρέβεζας, 5 (9,1%) από τον νομό Άρτας και 5 (9,1%) από τον νομό Θεσπρωτίας (σχήμα 14).



Σχήμα 14: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον τόπο προέλευσης»

5.12 Ανάλυση δεδομένων

A) Ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων

Για την εισαγωγή των δεδομένων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα MS-Excel και η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences/Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες) - έκδοση 17 το οποίο θεωρείται ως ένα αξιόπιστο μεθοδολογικό εργαλείο λόγω της συχνής εφαρμογής του για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών ερευνών (Cohen, Manion & Morisson, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια, αφού πρώτα ελέγχθηκαν ως προς την πληρότητα και εγκυρότητά τους, στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν, απαριθμηθήκαν, κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν σε πρόγραμμα λογιστικών φύλλων MS-Excel. Έπειτα, μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης S.P.S.S και τα ποσοτικά δεδομένα που ανέκυψαν εξετάστηκαν με όρους περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Για την αποτελεσματική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέξαμε από την έρευνά μας σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες και σχετικές συχνότητες και στο επίπεδο της επαγωγικής στατιστικής έγινε διερεύνηση συσχετίσεων.

B) Ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων

Για τα δεδομένα της συνέντευξης επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου η οποία θεωρείται η πιο κατάλληλη μέθοδος για τη διερεύνηση των απόψεων μιας ομάδας και δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να συνδυάσει τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της διερευνητικής μελέτης (Berelson, 1971 ▪ Miles & Huberman, 1994). Αρχικά οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αριθμήθηκαν. Στη συνέχεια οι αναφορές του ελεύθερου προφορικού κειμένου μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο. Ο τρόπος διεξαγωγής της θεματικής ανάλυσης βασίστηκε σε έξι βήματα όπως προτείνονται από τους Braun και Clarke (2006) (πίνακας 7). Στη συνέχεια τα επεξεργασμένα δεδομένα καταγράφηκαν σε πρόγραμμα

λογιστικών φύλλων MS-Excel και μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης S.P.S.S.

| Διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης | |
|----------------------------------|--|
| 1° Βήμα | <p>Εξοικείωση με τα δεδομένα</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ προσεκτική ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων ✓ αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων ✓ καταγραφή αρχικών ιδεών |
| 2° Βήμα | <p>Κωδικοποίηση</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ παραγωγή αρχικών κωδικών ✓ απόδοση εννοιολογικού προσδιορισμού (στο ίδιο απόσπασμα κειμένου είναι δυνατόν να αποδοθούν ένας ή περισσότεροι κωδικοί η οποίοι μπορούν να συνδυαστούν και να ενοποιηθούν σχηματίζοντας κατηγορίες ή κωδικούς ανώτερου επιπέδου) |
| 3° Βήμα | <p>Αναζήτηση θεμάτων</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ συνδυασμός διαφορετικών κωδικών ✓ αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων |
| 4° Βήμα | <p>Επανεξέταση θεμάτων</p> <p>επανεξέταση πιθανών ή υποψήφιων θεμάτων</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ πληρούν τα κριτήρια; ✓ χρειάζεται να συγχωνευθούν; ✓ χρειάζεται να διαχωριστούν σε ξεχωριστά θέματα; |
| 5° Βήμα | <p>Ορισμός και ονομασία θεμάτων</p> <p>διαμόρφωση θεματικού χάρτη δεδομένων</p> |
| 6° Βήμα | <p>Έκθεση των δεδομένων- συγγραφή των ευρημάτων</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ συγκέντρωση του συνόλου των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων ✓ έκθεση των δεδομένων ✓ συγγραφή ευρημάτων |
| (Braun και Clarke 2006) | |

Πίνακας 7: «Στάδια διεξαγωγής της θεματικής ανάλυσης»

Η ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα δεδομένα αναλύθηκαν και συσχετίστηκαν με κάθε μια ερώτηση χωριστά. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις συσχετίστηκαν μεταξύ τους για να διαπιστώσουμε την ύπαρξη ή όχι σχέσεων μεταξύ τους. Στο πλαίσιο της παρούσας

έρευνας συγκρίνονται και συσχετίζονται οι απόψεις των νηπιαγωγών, βρεφονηπιαγωγών και γονέων-κηδεμόνων αναφορικά με το θέμα της μετάβασης.

5.13 Στατιστικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν

Για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές τεχνικές:

- **Πίνακες συχνοτήτων μονής εισόδου (Frequencies Tables)** και διαγράμματα για την περιγραφή κάθε μεταβλητής (Μονομεταβλητή ανάλυση/Univariate Analysis).
- **Ανάλυση Πολλαπλών Απαντήσεων (Frequencies, Crosstabulation)** που χρησιμοποιείται στις ερωτήσεις που οι συμμετέχοντες μπορεί να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις.
- **Πίνακες συχνοτήτων διπλής Εισόδου (Διασταύρωση μεταβλητών/Cross tabulation)** για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ δύο μεταβλητών (Διμεταβλητή ανάλυση/Bivariate Analysis/).

Για την αξιολόγηση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική στατιστική διαδικασία χ^2 (Chi-square test), η οποία χρησιμοποιείται όπου οι μεταβλητές είναι ποιοτικές – ονοματικές και τα δείγματα είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους προκειμένου να ανιχνευθούν σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Χρησιμοποιείται για να διερευνηθεί αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε μεταξύ 1% (p-value <0,01) και 5% (p-value <0,05). Αν η πιθανότητα κυμαίνεται από 6% (p-value<0,6) έως 7% (p-value<0,7) η στατιστική σημαντικότητα είναι οριακή, ενώ αν η πιθανότητα είναι μεγαλύτερη από 7% (p-value<0,7) οι στατιστικές διαφορές δεν είναι σημαντικές (Κατσίλλης, 2000, 2006). Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι συντομογραφίες που παρατίθενται στον πίνακα 8.

| | |
|----------------------------|---|
| N | μέγεθος δείγματος |
| % | ποσοστό επί της εκατό |
| M | εκτιμώμενος μέσος όρος |
| Std. Dev. | μέτρο διασποράς της κατανομής περί τον μέσο |
| χ^2 | τιμές του συντελεστή χ^2 |
| df | βαθμοί ελευθερίας της κατανομής |
| p | στατιστική σημαντικότητα |

Πίνακας 8: «Συντομογραφίες»

5.14 Μεταβλητές

Στη συγκεκριμένη έρευνα προσπαθούμε να διαπιστώσουμε εάν υπάρχει διαφοροποίηση α) ως προς τους βρεφονηπιαγωγούς, τους νηπιαγωγούς, τα χρόνια επαγγελματικής και διδακτικής υπηρεσίας, τις βασικές σπουδές, την περιοχή, τον φορέα και τον νομό των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, β) ως προς τους γονείς-κηδεμόνες, το μορφωτικό επίπεδο, τον αριθμό των παιδιών, την περιοχή, τον φορέα και τον νομό των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης. Επομένως οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι χωρισμένες σε τρεις κατηγορίες:

- αυτές που αφορούν τους βρεφονηπιαγωγούς (ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές, βαθμός αστικότητας, φορέας, νομός, αριθμός των παιδαγωγών και των παιδιών στην προσχολική τάξη, αριθμός παιδιών που θα μεταβούν στο νηπιαγωγείο και μήνας ανακοίνωσης των οριστικών αποτελεσμάτων εγγραφής επανεγγραφής),
- αυτές που αφορούν τους νηπιαγωγούς (ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές, βαθμός αστικότητας, φορέας, νομός, αριθμός των νηπιαγωγών και των παιδιών στην προσχολική τάξη και μήνας ανακοίνωσης των οριστικών αποτελεσμάτων εγγραφής επανεγγραφής),
- αυτές που αφορούν τους γονείς-κηδεμόνες (το μορφωτικό επίπεδο, ο αριθμός των παιδιών, ο βαθμός αστικότητας, ο φορέας και ο νομός).

Το φύλο, η θέση των εκπαιδευτικών, η κτηριακή υποδομή των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, ο φορέας των νηπιαγωγείων, ο τύπος οικογένειας δε θεωρήθηκαν μεταβλητές προς εξέταση όπως επίσης αν είναι γονέας ή κηδεμόνας. Ο αριθμός των ανδρών, της διευθύντριας, των νηπιαγωγών που εργάζονται σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία, των παιδικών σταθμών που συστεγάζονται με νηπιαγωγείο και ο αριθμός των μονογονεϊκών οικογενειών και των κηδεμόνων είναι πολύ μικρός για να επιτρέψει στατιστική ανάλυση.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων-κηδεμόνων για το ζήτημα της μετάβασης, για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες και την εφαρμογή πρακτικών για την επιτυχημένη έκβαση της μετάβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της μετάβασης

6.1 Περίληψη

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής μελέτης. Αναλυτικότερα, γίνεται περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των οικογενειών καθώς και των δομικών χαρακτηριστικών των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απόψεις των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών για το ζήτημα της μετάβασης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται μέσα από συγκριτικούς πίνακες για την ομάδα των βρεφονηπιαγωγών και την ομάδα των νηπιαγωγών. Η συγκριτική μελέτη των δύο ομάδων παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και τα δεδομένα που αποκτήθηκαν μας οδήγησαν σε ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις και αποτέλεσαν τη βάση για την απάντηση των ερωτημάτων που έθεσε η έρευνά μας. Ο έλεγχος για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών αξιολογείται με τον στατιστικό έλεγχο Chi square.

6.2 Χαρακτηριστικά και δημογραφικά στοιχεία

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνά μας αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

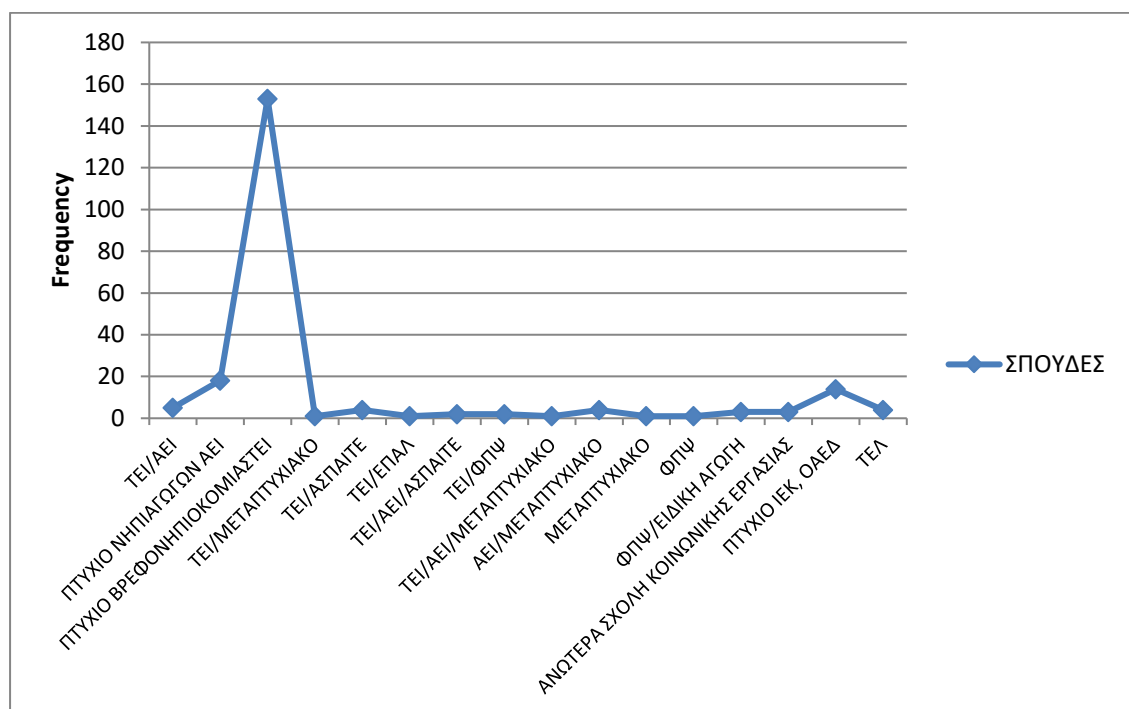
6.2.1 Βρεφονηπιαγωγοί

Συγκεκριμένα από το σύνολο των βρεφονηπιαγωγών (N=217) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (67,7%) είναι γυναίκες και το 2,3% άντρες, όπως φαίνεται στον πίνακα 9 που ακολουθεί. Στο σχήμα 15 παρουσιάζεται το επίπεδο εκπαίδευσης των βρεφονηπιαγωγών του δείγματός μας. Το μεγαλύτερο ποσοστό (153) των βρεφονηπιαγωγών του δείγματός μας είναι απόφοιτοι ΤΕΙ του τμήματος

Βρεφονηπιοκομίας. Επίσης, 18 παιδαγωγοί είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, του τμήματος νηπιαγωγών, και 14 απόφοιτοι ΙΕΚ ή Ο.Α.Ε.Δ. Μικρότερα είναι τα ποσοστά στις υπόλοιπες κατηγορίες, συναφούς ειδικότητας.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------|------------|--------------|---------------|--------------------|
| Valid | Άντρας | 5 | 2,3 | 2,3 | 2,3 |
| | Γυναίκα | 212 | 97,7 | 97,7 | 100,0 |
| | Total | 217 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 9: «Κατανομή του δείγματος των βρεφονηπιαγωγών ως προς το φύλο»



Σχήμα 15: «Κατανομή του δείγματος των βρεφονηπιαγωγών ως προς τις βασικές σπουδές»

Όσον αφορά τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας το 35,5% είναι μεταξύ 11 και 20 ετών, το 26,7% έχει προϋπηρεσία πάνω από 21 έτη, το 24,9 % έως 5 έτη, ενώ είναι μικρότερο το ποσοστό 12,9% των βρεφονηπιαγωγών που έχουν παιδαγωγική εμπειρία από 6 έως 10 έτη (πίνακας 10).

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | έως 5 έτη | 54 | 24,9 | 24,9 | 24,9 |
| | 6-10 έτη | 28 | 12,9 | 12,9 | 37,8 |
| | 11-20 έτη | 77 | 35,5 | 35,5 | 73,3 |
| | πάνω από 21 έτη | 58 | 26,7 | 26,7 | 100,0 |
| | Total | 217 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 10: «Κατανομή του δείγματος των βρεφονηπιαγωγών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας»

Όπως καταγράφηκε και αποτυπώνεται στον πίνακα 11 που ακολουθεί, το 68,2% των συμμετεχόντων δηλώνουν βρεφονηπιαγωγοί, το 13,8% είναι υπεύθυνοι παιδικών σταθμών ενώ υπάρχουν και 2 παιδαγωγοί που είναι υπεύθυνοι παιδικών σταθμών και παράλληλα έχουν τμήμα παιδιών. Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται επίσης τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς (7,8%) και τους βοηθούς βρεφονηπιαγωγών (7,4%) που εργάζονται σε βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς. Τέλος, καταγράφηκε και ένα μικρό ποσοστό ειδικών παιδαγωγών (1,8%).

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Νηπιαγωγός | 17 | 7,8 | 7,8 | 7,8 |
| | Βρεφονηπιαγωγός | 148 | 68,2 | 68,2 | 76,0 |
| | Υπεύθυνη παιδικού σταθμού | 30 | 13,8 | 13,8 | 89,9 |
| | Βοηθός βρεφονηπιοκόμου | 16 | 7,4 | 7,4 | 97,2 |
| | Ειδική παιδαγωγός | 4 | 1,8 | 1,8 | 99,1 |
| | Βρεφονηπιαγωγός και υπεύθυνη παιδικού σταθμού | 2 | ,9 | ,9 | 100,0 |
| | Total | 217 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 11: «Κατανομή του δείγματος των βρεφονηπιαγωγών ως προς την υπηρεσιακή σχέση»

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους βρεφονηπιαγωγούς να προσδιορίσουν τη γεωγραφική θέση του βρεφονηπιακού ή παιδικούς σταθμού που εργάζονται (πίνακας 12). Από τους 217 βρεφονηπιαγωγούς που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, η πλειοψηφία αυτών, σε ποσοστό της τάξης του 64,1%, δήλωσε ότι η γεωγραφική θέση του κέντρου προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης που εργάζεται είναι σε αστική περιοχή, το 26,3% σε ημιαστική περιοχή, ενώ 21 βρεφονηπιαγωγοί εργάζονται σε αγροτική περιοχή.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Αστική | 139 | 64,1 | 64,1 | 64,1 |
| | Ημιαστική | 57 | 26,3 | 26,3 | 90,3 |
| | Αγροτική | 21 | 9,7 | 9,7 | 100,0 |
| | Total | 217 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 12: «Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών»

Σε συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος, ζητήθηκε από τους βρεφονηπιαγωγούς να προσδιορίσουν την κτιριακή υποδομή του βρεφονηπιακού ή παιδικού σταθμού που εργάζονται. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 13 που ακολουθεί. Όπως φαίνεται η συντριπτική πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών (N=187) εργάζονται σε ανεξάρτητα οικήματα, ενώ το 11,1% δήλωσε ότι ο βρεφονηπιακός ή παιδικός σταθμός συστεγάζεται με νηπιαγωγείο. Μικρότερα είναι τα ποσοστά για τις υπόλοιπες κατηγορίες.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ανεξάρτητο οίκημα | 187 | 86,2 | 86,2 | 86,2 |
| | Κοινή αυλή με το νηπιαγωγείο | 4 | 1,8 | 1,8 | 88,0 |
| | Συστέγαση με νηπιαγωγείο | 24 | 11,1 | 11,1 | 99,1 |
| | Συστέγαση και κοινή αυλή με νηπιαγωγείο | 2 | ,9 | ,9 | 100,0 |
| | Total | 217 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 13: «Κατανομή του δείγματος ως προς την κτιριακή υποδομή βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών»

6.2.2 Νηπιαγωγοί

Το δείγμα των νηπιαγωγών αποτέλεσαν κατά κύριο λόγο γυναίκες. Ειδικότερα, το 97,4% των νηπιαγωγών είναι γυναίκες και καταγράφονται 5 άντρες νηπιαγωγοί (πίνακας 14). Οι πλειονότητα των νηπιαγωγών (N=135) έχουν βασικές σπουδές τεσσάρων ετών, ενώ υπάρχουν και 59 νηπιαγωγοί που έχουν βασικές σπουδές δύο ετών (πίνακας 15).

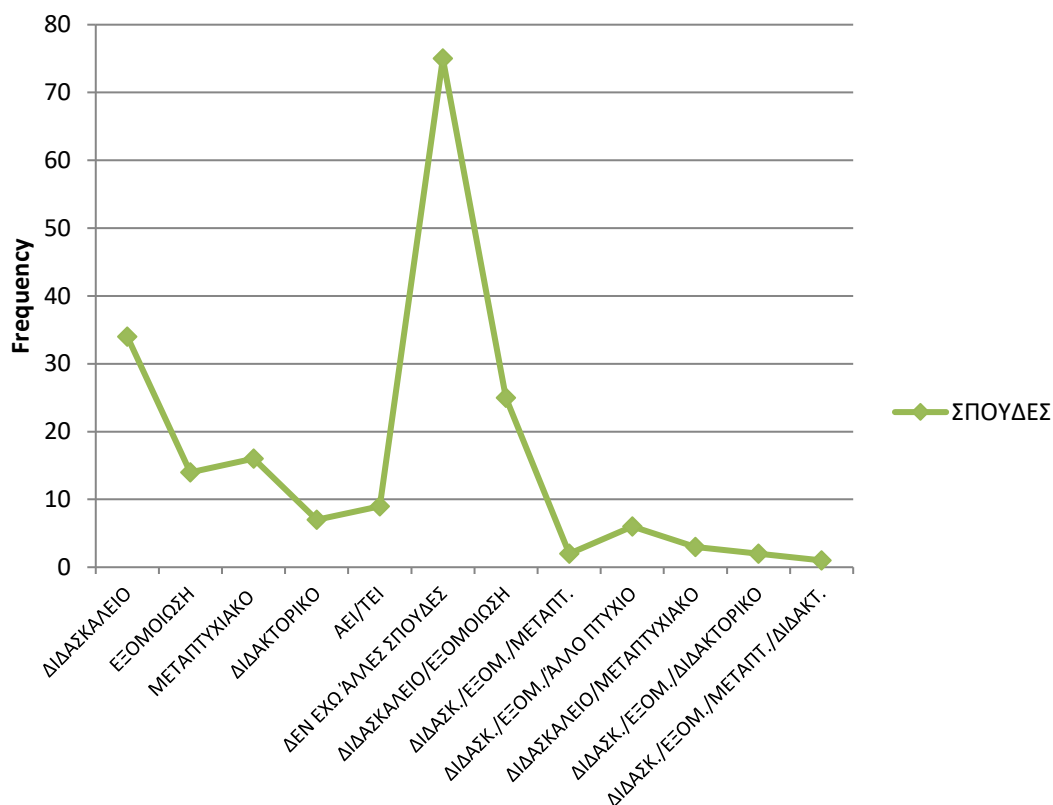
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Άντρας | 5 | 2,6 | 2,6 | 2,6 |
| Γυναίκα | 189 | 97,4 | 97,4 | 100,0 |
| Total | 194 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 14: «Κατανομή του δείγματος των νηπιαγωγών ως προς το φύλο»

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διετούς | 59 | 30,4 | 30,4 | 30,4 |
| Τετραετούς | 135 | 69,6 | 69,6 | 100,0 |
| Total | 194 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 15: «Κατανομή του δείγματος των νηπιαγωγών ως προς τις βασικές σπουδές»

Στο σχήμα 16 παρουσιάζεται το επίπεδο εκπαίδευσης των νηπιαγωγών του δείγματός μας εκτός από τις βασικές του σπουδές. Το μεγαλύτερο ποσοστό 38,7% δεν έχει άλλες σπουδές, 34 νηπιαγωγοί έχουν παρακολουθήσει κύκλο μετεκπαίδευσης σε διδασκαλείο, 25 νηπιαγωγοί έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης και έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο, ενώ 14 νηπιαγωγοί έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα εξομοίωσης. Από το σύνολο των νηπιαγωγών οι 16 έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ είναι μικρότερα τα ποσοστά στις υπόλοιπες κατηγορίες.



Σχήμα 16: «Κατανομή του δείγματος νηπιαγωγών ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης»

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 16 τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών του δείγματός μας (N=194) κυμαίνονται από 11 έως 20 έτη (M.O.=2.87, S.D.= .857). Το 68,6% των συμμετεχόντων δηλώνουν νηπιαγωγί και το 31,4% είναι προϊστάμενοι (πίνακας 17).

| | N | Range | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | Variance |
|---------------------------------|-----|-------|---------|---------|------|----------------|----------|
| Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας | 194 | 3 | 1 | 4 | 2,87 | ,857 | ,735 |
| Valid N (listwise) | 194 | | | | | | |

Πίνακας 16: «Κατανομή του δείγματος των νηπιαγωγών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας»

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Νηπιαγωγός | 133 | 68,6 | 68,6 | 68,6 |
| | Διευθύντρια Νηπιαγωγείου | 61 | 31,4 | 31,4 | 100,0 |
| | Total | 194 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 17: «Κατανομή του δείγματος των νηπιαγωγών ως προς την υπηρεσιακή σχέση»

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους νηπιαγωγούς να προσδιορίσουν τη γεωγραφική θέση του νηπιαγωγείου που εργάζονται (πίνακας 18). Από τους 194 νηπιαγωγούς που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, η πλειοψηφία αυτών 62,9% δήλωσε ότι η γεωγραφική θέση του νηπιαγωγείου που εργάζεται είναι σε αστική περιοχή, το 28,4% σε ημιαστική περιοχή, ενώ το 8,8% των νηπιαγωγών εργάζονται σε αγροτική περιοχή. Όπως φαίνεται στον πίνακα 19 που ακολουθεί η πλειοψηφία των νηπιαγωγών εργάζεται σε νηπιαγωγείο που το οίκημα του είναι ανεξάρτητο, σε ποσοστό της τάξης του 71,1%, το 13,4% και το 11,3% εργάζεται σε νηπιαγωγείο που συστεγάζεται με παιδικό σταθμό και με δημοτικό σχολείο αντίστοιχα. Τέλος, είναι μικρότερα τα ποσοστά των νηπιαγωγών που εργάζονται σε νηπιαγωγεία που συστεγάζονται με άλλο νηπιαγωγείο, με δημοτικό σχολείο, με ειδικό σχολείο ή έχουν κοινή αυλή με παιδικό σταθμό.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Αστική | 122 | 62,9 | 62,9 | 62,9 |
| | Ημιαστική | 55 | 28,4 | 28,4 | 91,2 |
| | Αγροτική | 17 | 8,8 | 8,8 | 100,0 |
| Total | | 194 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 18: Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή των νηπιαγωγείων»

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ανεξάρτητο Οίκημα | 138 | 71,1 | 71,1 | 71,1 |
| | Κοινή αυλή με το παιδικό σταθμό | 1 | ,5 | ,5 | 71,6 |
| | Συστέγαση με τον παιδικό σταθμό | 26 | 13,4 | 13,4 | 85,1 |
| | Συστέγαση με δημοτικό σχολείο | 22 | 11,3 | 11,3 | 96,4 |
| | Συστέγαση με νηπιαγωγείο | 3 | 1,5 | 1,5 | 97,9 |
| | Ειδικό σχολείο | 1 | ,5 | ,5 | 98,5 |
| | Συστέγαση με δημοτικό σχολείο | 3 | 1,5 | 1,5 | 100,0 |
| | Total | 194 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 19: «Κατανομή του δείγματος ως προς την κτιριακή υποδομή του νηπιαγωγείου»

6.2.3 Γονείς/κηδεμόνες

Τέλος, στην έρευνά μας έλαβαν μέρος και 55 γονείς (πίνακας 20). Στην πλειονότητά τους οι γονείς ήταν γυναίκες (N=53) και υπήρχαν και 2 άντρες (πίνακας 21). Από τις 55 οικογένειες, οι 52 ήταν παραδοσιακού τύπου και οι 3 μονογονεϊκές (πίνακας 22).

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Γονέας | 55 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 20: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον τύπο γονέα/κηδεμόνα»

Προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν: α) το να φοιτά το παιδί τους σε βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό (ηλικίας 4,5 ετών), β) να παρακολουθεί το πρόγραμμα των μεγαλύτερων τμημάτων (προνηπίων) και γ) την επόμενη σχολική χρονιά να παρακολουθήσει ως νήπιο το νηπιαγωγείο.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Γονέας | 55 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 21: «Κατανομή του δείγματος γονέων ως προς το φύλο»

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Μονογονεϊκή οικογένεια | 3 | 5,5 | 5,5 | 5,5 |
| | Παραδοσιακού τύπου οικογένεια | 52 | 94,5 | 94,5 | 100,0 |
| | Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 22: «Κατανομή του δείγματος ως προς το είδος οικογένειας»

Στους πίνακες (23-25) παρουσιάζεται το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην πλειοψηφία τους οι γονείς (N=42) είναι τελειόφοιτοι λυκείου. Οι 21 γονείς έχουν αποφοιτήσει από ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, οι 31 από ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και μία μητέρα είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος. Εκπαίδευση γυμνασίου έχουν 9 γονείς και δημοτικού σχολείου 4 γονείς.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|----------|-----------|--------------|---------------|--------------------|
| Valid | Δημοτικό | 4 | 7,3 | 7,7 | 7,7 |
| | Γυμνάσιο | 6 | 10,9 | 11,5 | 19,2 |
| | Λύκειο | 19 | 34,5 | 36,5 | 55,8 |
| | TEI | 11 | 20,0 | 21,2 | 76,9 |
| | AEI | 12 | 21,8 | 23,1 | 100,0 |
| | Total | 52 | 94,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 5,5 | | |
| Total | | 55 | 100,0 | | |

Πίνακας 23: «Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα»

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2 | 3 | 5,5 | 5,5 | 5,5 |
| | 3 | 23 | 41,8 | 41,8 | 47,3 |
| | 4 | 10 | 18,2 | 18,2 | 65,5 |
| | 5 | 19 | 34,5 | 34,5 | 100,0 |
| | Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 24: «Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας»

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Μεταπτυχιακό | 1 | 1,8 | 100,0 | 100,0 |
| Missing System | | 54 | 98,2 | | |
| Total | | 55 | 100,0 | | |

Πίνακας 25: «Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο μετεκπαίδευσης της μητέρας»

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους γονείς να αναφέρουν πόσα παιδιά έχουν και σε ποιο προσχολικό κέντρο αγωγής και εκπαίδευσης φοιτά το παιδί που έχει ηλικία 4,5 ετών. Όπως φαίνεται στον πίνακα 26 οι οικογένειες στην πλειονότητά τους (N=32) έχουν δύο παιδιά. Ένα παιδί έχουν 17 οικογένειες, ενώ μικρό είναι το ποσοστό των οικογενειών που έχουν από τρία παιδιά και πάνω. Από τα 55 παιδιά προσχολικής ηλικίας τα 32 φοιτούν σε παιδικό σταθμό και τα 23 σε βρεφονηπιακό σταθμό (πίνακας 27). Τα 45 κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης βρίσκονται σε αστική περιοχή, τα 8 σε ημιαστική περιοχή και 2 σε αγροτική περιοχή (πίνακας 28). Από το σύνολο των βρεφονηπιακών σταθμών και παιδικών σταθμών (N=55) το 85,5% είναι σε ανεξάρτητο οίκημα και μόνο το 14,5 % συστεγάζεται με νηπιαγωγείο (πίνακας 29).

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Ένα | 17 | 30,9 | 30,9 | 30,9 |
| Δύο | 32 | 58,2 | 58,2 | 89,1 |
| Τρία | 5 | 9,1 | 9,1 | 98,2 |
| Τέσσερα και πάνω | 1 | 1,8 | 1,8 | 100,0 |
| Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 26: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό παιδιών»

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Βρεφονηπιακό Σταθμό | 23 | 41,8 | 41,8 | 41,8 |
| Παιδικό Σταθμό | 32 | 58,2 | 58,2 | 100,0 |
| Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 27: «Κατανομή του δείγματος ως προς τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης που φοιτούν τα παιδιά»

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Αστική | 45 | 81,8 | 81,8 | 81,8 |
| Ημιαστική | 8 | 14,5 | 14,5 | 96,4 |
| Αγροτική | 2 | 3,6 | 3,6 | 100,0 |
| Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 28: «Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή του προσχολικού κέντρου αγωγής και εκπαίδευσης»

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Ανεξάρτητο Οίκημα | 47 | 85,5 | 85,5 | 85,5 |
| Συστέγαση με κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 8 | 14,5 | 14,5 | 100,0 |
| Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 29: «Κατανομή του δείγματος ως προς την κτιριακή υποδομή των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης»

6.3 Δομικά χαρακτηριστικά προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τα δομικά χαρακτηριστικά των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης και με τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τη μετάβαση, τα οποία απαντούν στις διερευνητικές ερωτήσεις 1 και 2 και έχουν ως στόχο να επιβεβαιώσουν την υπόθεση 1 του πρώτου και δεύτερου άξονα που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 1.

Στον πίνακα 30, παρουσιάζεται ο αριθμός των βρεφονηπιαγωγών σε κάθε προσχολική τάξη παιδικού ή βρεφονηπιακού σταθμού και αντίστοιχα στον πίνακα 31 ο αριθμός των νηπιαγωγών στις αίθουσες του νηπιαγωγείου. Αναλυτικότερα, σε κάθε τάξη παιδικού ή βρεφονηπιακού σταθμού υπάρχει ένας βρεφονηπιαγωγός σε ποσοστό 45,6%, δύο βρεφονηπιαγωγοί σε ποσοστό 32,3% και τρεις βρεφονηπιαγωγοί σε ποσοστό 17,1%. Παρατηρείται πως 11 βρεφονηπιαγωγοί (5,1%) δεν έχουν τμήμα γιατί έχουν θέση ευθύνης. Όσον αφορά το νηπιαγωγείο διαπιστώθηκε πως στην πλειοψηφία τους (N=103) οι νηπιαγωγοί είναι μόνοι στη σχολική τάξη και 73 νηπιαγωγοί συνυπάρχουν στην ίδια σχολική τάξη με άλλον έναν εκπαιδευτικό. Μικρότερα είναι τα ποσοστά των νηπιαγωγών που στην αίθουσα είναι πάνω από δύο εκπαιδευτικοί. Συγκρίνοντας τους πίνακες 30 και 31 δε διαπιστώνουμε σημαντικές διαφορές μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών αναφορικά με τον αριθμό των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας που υπάρχουν στις προσχολικές τάξεις.

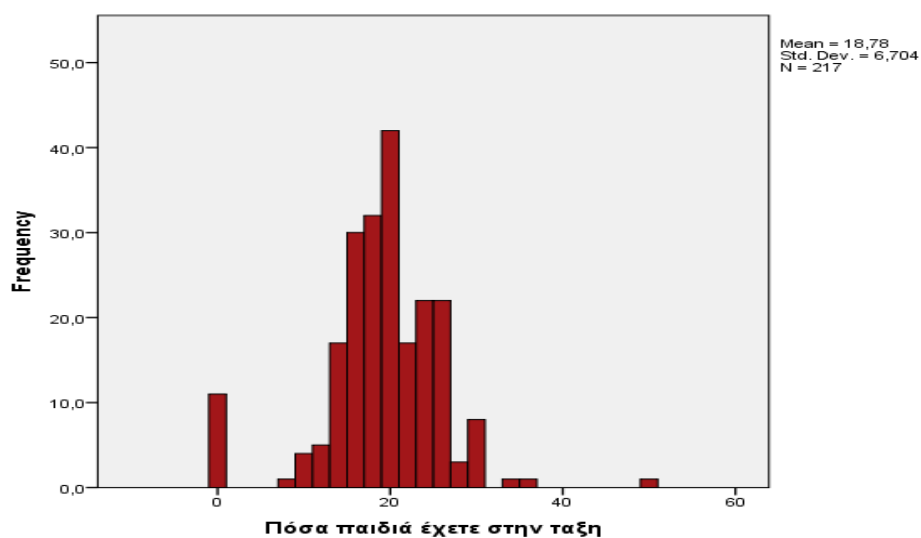
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Δεν έχει τμήμα | 11 | 5,1 | 5,1 | 5,1 |
| | Ένας παιδαγωγός | 99 | 45,6 | 45,6 | 50,7 |
| | Δυο Παιδαγωγοί | 70 | 32,3 | 32,3 | 82,9 |
| | Τρεις Παιδαγωγοί | 37 | 17,1 | 17,1 | 100,0 |
| | Total | 217 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 30: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό βρεφονηπιαγωγών ανά προσχολική τάξη»

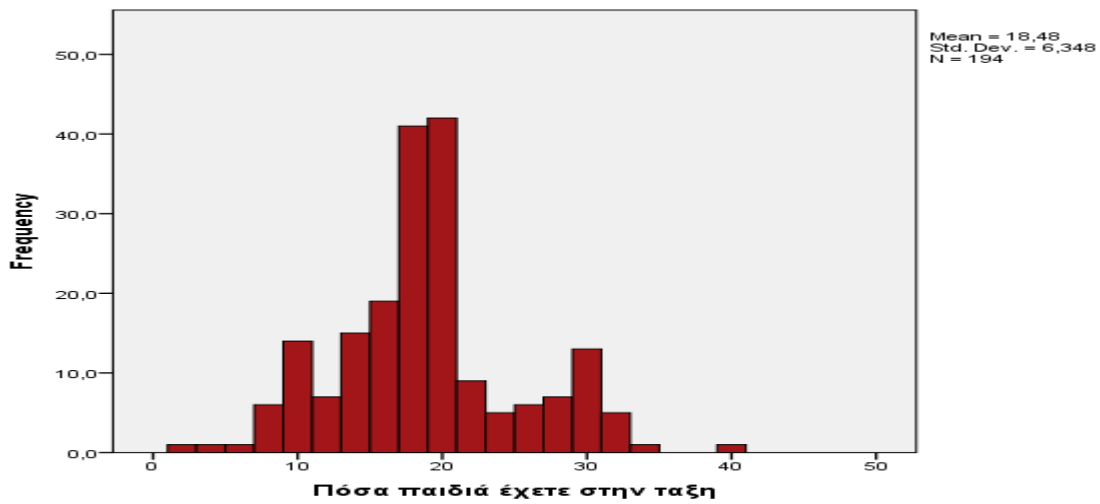
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ένας παιδαγωγός | 103 | 53,1 | 53,1 | 53,1 |
| | Δυο Παιδαγωγοί | 73 | 37,6 | 37,6 | 90,7 |
| | Τρεις Παιδαγωγοί | 6 | 3,1 | 3,1 | 93,8 |
| | Τέσσερις Παιδαγωγοί | 12 | 6,2 | 6,2 | 100,0 |
| | Total | 194 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 31: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό νηπιαγωγών ανά προσχολική τάξη»

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνά μας αναφορικά με το μέγεθος της ομάδας στους βρεφονηπιακούς ή παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία. Όπως φαίνεται στα σχήματα 17 και 18 ο αριθμός παιδιών που φιλοξενείται σε μια τάξη βρεφονηπιακού ή παιδικού σταθμού (M.O. 18.78 και S.D. 6.704) είναι σχεδόν ίδιος με τον αριθμό παιδιών που υπάρχουν σε μια αίθουσα νηπιαγωγείου (M.O. 18.48 και S.D. 6.348). Παρατηρούμε μια ισοκατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό των παιδιών στις δύο προσχολικές βαθμίδες.



Σχήμα 17: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό παιδιών που οι βρεφονηπιαγωγοί έχουν στην προσχολική τάξη»



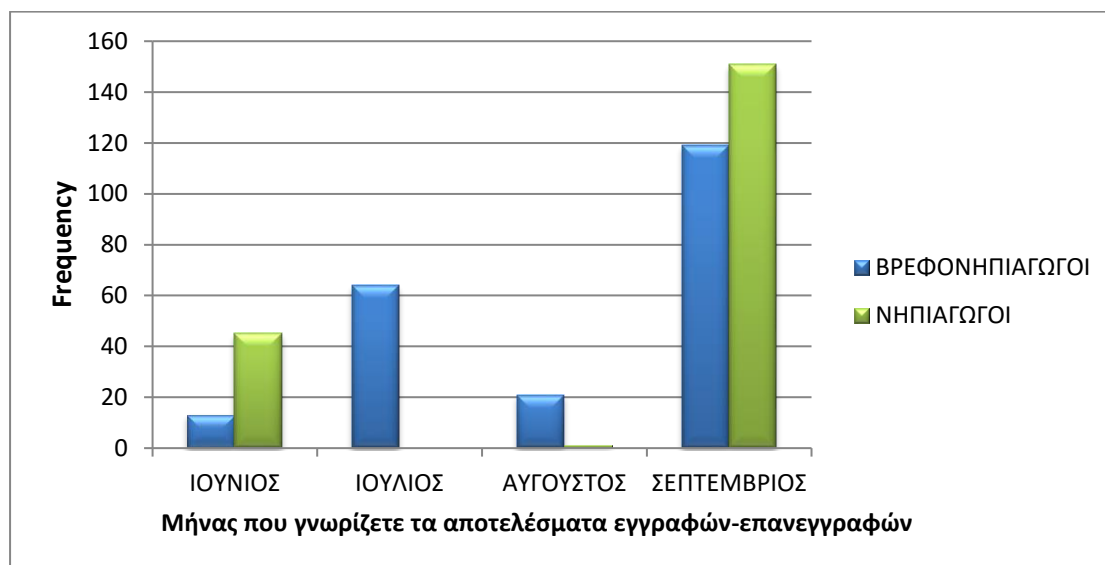
Σχήμα 18: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό παιδιών που οι νηπιαγωγοί έχουν στην προσχολική τάξη»

Όπως φαίνεται στο σχήμα 19 οι βρεφονηπιαγωγοί δήλωσαν ότι φιλοξενούν στη σχολική τάξη από 0 έως 30 παιδιά που την επόμενη σχολική χρονιά θα φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Συνάμα, βλέπουμε την τυπική απόκλιση και το μέσο όρο αριθμού παιδιών που θα μεταβούν την επόμενη σχολική χρονιά στο νηπιαγωγείο (Μ.Ο. 8,13 και S.D. 9.126).



Σχήμα 19: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό παιδιών που θα μεταβούν στο νηπιαγωγείο»

Όσον αφορά ποιο μήνα του έτους οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα οριστικά αποτελέσματα των εγγραφών - επανεγγραφών παιδιών που θα φοιτήσουν στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, όπως φαίνεται στο σχήμα 20 το μεγαλύτερο ποσοστό βρεφονηπιαγωγών (54,8%) γνωρίζει τα οριστικά αποτελέσματα τον μήνα Σεπτέμβριο και ένα μικρότερο ποσοστό του δείγματος (29,5%) τον μήνα Ιούλιο.

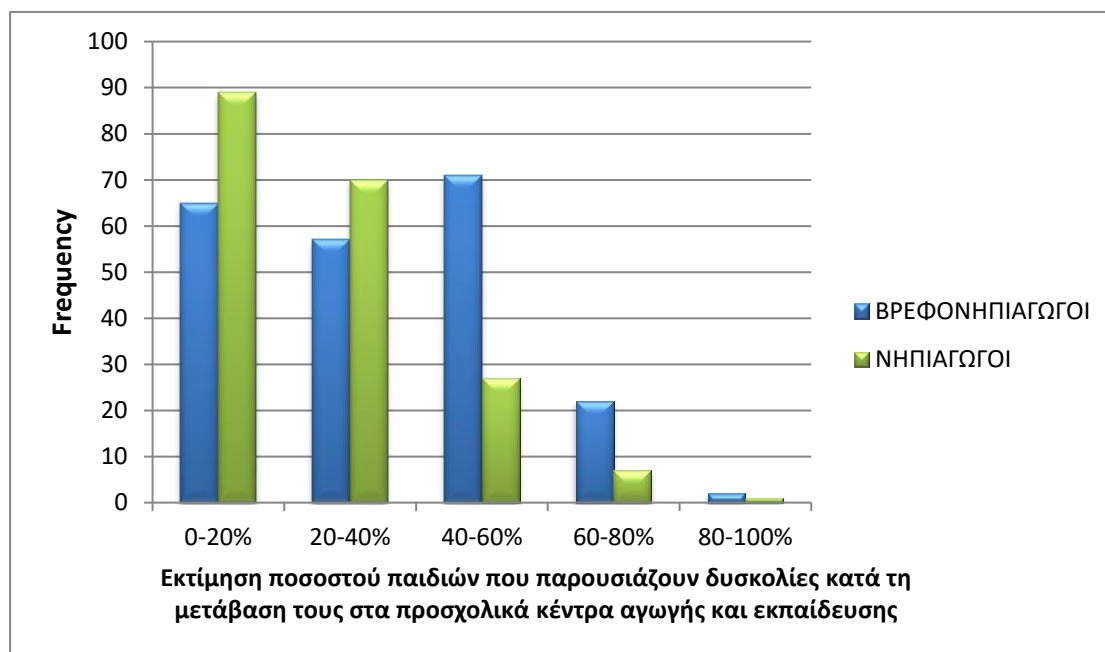


Σχήμα 20: «Κατανομή του δείγματος ως προς τον μήνα γνωστοποίησης οριστικών αποτελεσμάτων εγγραφών - επανεγγραφών παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης»

Συνάμα, μόνο το 6,0% του δείγματος ενημερώνονται τον μήνα Ιούνιο και το 9,7% τον μήνα Αύγουστο που εξακολουθούν να λειτουργούν οι ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί. Οι νηπιαγωγοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία (77,8%) γνωρίζουν τα αποτελέσματα των εγγραφών τον μήνα Σεπτέμβριο και μόνο το 21,6% του δείγματος τον μήνα Ιούνιο που τελειώνει η σχολική χρονιά (σχήμα 21)

Προκειμένου να επισημανθεί η σημαντικότητα του ζητήματος της μετάβασης ζητήθηκε από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να εκτιμήσουν το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται και στο σχήμα..., οι βρεφονηπιαγωγοί σε ποσοστό 32,7% εκτιμούν πως το 40–60% των παιδιών δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 13,9%, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους 45,9% εκτιμούν πως το ποσοστό που τα παιδιά δυσκολεύονται

είναι της τάξης του 0-20%. Φαίνεται πως οι βρεφονηπιαγωγοί έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες σε σχέση με τους νηπιαγωγούς πιθανόν λόγω της ηλικίας και της έλλειψης προσχολικής εμπειρίας.



Σχήμα 21: «Κατανομή του δείγματος ως προς την εκτίμηση ποσοστού παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης»

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως τα παιδιά που εισέρχονται στο πρώτο προσχολικό περιβάλλον τον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής σε ποσοστό 40-60% σε σχέση με το νηπιαγωγείο που το ποσοστό είναι μικρότερο. Στις προσχολικές τάξεις φιλοξενούνται περίπου 18 παιδιά με μία παιδαγωγό από τα οποία κατά μέσο όρο τα 8 την επόμενη σχολική χρονιά θα φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Τα οριστικά αποτελέσματα των εγγράφων-επανεγγράφων παιδιών ανακοινώνονται τον μήνα Σεπτέμβριο πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς στην πλειοψηφία των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

6.4 Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της μετάβασης

6.4.1 Οι ομάδες παιδιών που μπορεί να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τις ομάδες παιδιών που μπορεί να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση, τα οποία απαντούν στη διερευνητική ερώτηση 3 που έχει ως στόχο να επιβεβαιώσει την υπόθεση 2 του δεύτερου άξονα που διατυπώθηκε στο κεφάλαιο 1.

Στο ερώτημα ποιες ομάδες παιδιών μπορεί να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση διαπιστώθηκε πως το σύνολο (N: 411) των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (βρεφονηπιαγωγοί και νηπιαγωγοί) συμφωνούν και συμφωνούν απολύτως πως τα παιδιά με ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό τους περιβάλλον (79,5%), με προβλήματα συμπεριφοράς (77,4%), με μαθησιακά προβλήματα (66,2%), με χαμηλή αυτοεκτίμηση (65,3%), παιδιά που δεν έχουν προηγούμενη προσχολική εμπειρία (57%), παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη (36%), παιδιά που βιώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα μεταβάσεις (48,7%) και τα μοναχοπαίδια (43,8%) παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να δυσκολευτούν στη μετάβασή τους από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον.

Ακολουθούν τα παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα (42,6%), που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους (34,3), τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά (31,6) και τα πρωτότοκα (27,5). Τέλος φαίνεται πως είναι πιο εύκολη η μετάβαση για τα παιδιά που ζουν σε αγροτικές (15,1%), αστικές (11,5%), ημιαστικές περιοχές (9,5%), για τα αγόρια (13,4%), τα δίδυμα (10,4%), τα κορίτσια (8,5%) και τα παιδιά πολύτεκνων οικογενειών (7,3%), (πίνακας 32).

| | Διαφωνώ απολύτως | Διαφωνώ | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απολύτως | Βρεφονηπιαγωγοί Νηπιαγωγοί Total |
|---|---------------------|--------------|-------------------------------|--------------|---------------------|--|
| Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση | 7 1,7% | 19 4,6% | 117 28,5% | 216 52,6% | 52 12,7% | 411 100% |
| Παιδιά με μαθησιακά προβλήματα | 12 2,9% | 33 8% | 94 22,9% | 166 40% | 106 25,8% | |
| Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς | 4 1,0% | 17 4,1% | 72 17,5% | 192 46,7% | 126 30,7% | |
| Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία | 16 3,9% | 48 11,7% | 113 27,5% | 147 35,8% | 87 21,2% | |
| Παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη | 8 1,9% | 40 9,7% | 153 37,2% | 148 36% | 62 15,1% | |
| Παιδιά με ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό περιβάλλον | 7 1,7% | 15 3,6% | 62 15,1% | 250 60,8% | 77 18,7% | |
| Παιδιά από μειονοτικές ομάδες | 38 9,2% | 68 16,5% | 130 31,6% | 138 33,6% | 37 9% | |
| Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους | 33 8% | 84 20,4% | 153 37,2% | 100 24,3% | 41 10% | |
| Τα μικρότερα παιδιά | 45 10,9% | 102 24,8% | 134 32,6% | 99 24,1% | 31 7,5% | |
| Τα αγόρια | 89 21,7% | 141 34,3% | 126 30,7% | 41 10% | 14 3,4% | |
| Τα κορίτσια | 95 23,1% | 139 33,8% | 142 34,5% | 24 5,8% | 11 2,7% | |
| Τα πρωτότοκα | 47 11,4% | 106 25,8% | 145 35,3% | 95 23,1% | 18 4,4% | |
| Το μοναχοπαιδί | 34 8,3% | 73 17,8% | 124 30,2% | 150 36,5% | 30 7,3% | |
| Τα δίδυμα | 58 14,1% | 142 34,5% | 168 40,9% | 33 8% | 10 2,4% | |
| Παιδιά πολύτεκνων οικογενειών | 109 26,5% | 200 48,7% | 72 17,5% | 19 4,6% | 11 2,7% | |
| Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές | 72 17,5% | 140 34,1% | 152 37% | 36 8,8% | 11 2,7% | |
| Παιδιά που ζουν σε ημιαστικές περιοχές | 71 17,3% | 153 37,2% | 148 36% | 26 6,3% | 16 3,2% | |
| Παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές | 76 18,5% | 129 31,4% | 144 35% | 49 11,9% | 13 3,2% | |
| Παιδιά που βιώνουν μεταβάσεις σε τακτικά χρονικά διαστήματα | 27 6,6% | 56 13,6% | 128 31,1% | 149 36,3% | 51 12,4% | |

Πίνακας 32: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στην ερώτηση ποιες ομάδες παιδιών, κατά τη γνώμη σας, μπορεί να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;»

Η ανάλυση για την ερώτηση «Ποιες ομάδες παιδιών, κατά τη γνώμη σας, μπορεί να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;» έδειξε ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών για τις ομάδες: i) παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση ($\chi^2=4.351$, $df=4$ και $p=0.361$), ii) παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα ($\chi^2=9.153$, $df=4$ και $p=0.057$), iii) παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ($\chi^2=5.117$, $df=4$ και $p=0.275$), iv) παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία ($\chi^2=3.499$, $df=4$ και $p=0.478$), v) παιδιά από μειονοτικές ομάδες ($\chi^2=7.459$, $df=4$ και $p=0.114$), vi) τα μικρότερα παιδιά ($\chi^2=1.046$, $df=4$ και $p=0.903$), vii) τα αγόρια ($\chi^2=5.811$, $df=4$ και $p=0.214$), viii) τα κορίτσια ($\chi^2=9.074$, $df=4$ και $p=0.59$), ix) το μοναχοπαιδί ($\chi^2=1.148$, $df=4$ και $p=0.887$), και x) παιδιά που βιώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα μεταβάσεις ($\chi^2=5.128$, $df=4$ και $p=0.269$).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μεταβλητών (βρεφονηπιαγωγοί και νηπιαγωγοί) διαπιστώθηκαν για τις ομάδες: i) παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη, ii) παιδιά με ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό περιβάλλον, iii) παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους, iv) τα πρωτότοκα παιδιά, v) τα δίδυμα, vi) παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες, vii) παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές, viii) παιδιά που ζουν σε ημιαστικές περιοχές, ix) παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές, όπως προέκυψε από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε και σχολιάζουμε όσες ομάδες έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Συγκεκριμένα για την **ομάδα των παιδιών με μη τυπική ανάπτυξη** παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Το 43,3% των ερωτηθέντων βρεφονηπιαγωγών είναι ουδέτερο, δηλαδή ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ότι τα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη βιώνουν δύσκολα τη μετάβαση από την οικογένεια στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης και το 29,5% συμφωνεί. Αντίθετα διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών συμφωνεί σε ποσοστό 43,3% και το 30,4% είναι ουδέτερο. Αξιοσημείωτο είναι πως υπάρχει ένα ποσοστό 9,7% παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας που διαφωνεί με την άποψη ότι τα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη δυσκολεύονται κατά τη μετάβασή τους στο προσχολικό περιβάλλον (πίνακας 33). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=12.426$, $df=4$ και $p=0.014$.

| Crosstab | | | | |
|------------------------------|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη | Διαφωνώ απολύτως | 2 | 6 | 8 |
| | | 1,0% | 2,8% | 1,9% |
| | Διαφωνώ | 17 | 23 | 40 |
| | | 8,8% | 10,6% | 9,7% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 59 | 94 | 153 |
| | | 30,4% | 43,3% | 37,2% |
| Συμφωνώ | 84 | 64 | 148 | |
| | 43,3% | 29,5% | 36,0% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 32 | 30 | 62 | |
| | 16,5% | 13,8% | 15,1% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 33: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για ομάδα: Παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη»

Στην ερώτηση εάν τα παιδιά με ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό τους περιβάλλον βιώνουν δύσκολα τη μετάβαση διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών 60,4% και των νηπιαγωγών 61,3% συμφωνούν. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών στην κατηγορία «συμφωνώ απολύτως» καθώς το 24,9% των ερωτηθέντων βρεφονηπιαγωγών φαίνεται πως συμφωνεί απολύτως, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 11,9%. Επιπλέον οι νηπιαγωγοί 20,1% παρουσιάζονται περισσότερο ουδέτεροι, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς 10,6% (πίνακας 34). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=17.764$, $df = 4$ και $p=0.001$.

| | | Ομάδα | | Total |
|--|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Παιδιά με ιδιαιτερότητες στο Οικογενειακό περιβάλλον | Διαφωνώ απολύτως | 3 | 4 | 7 |
| | | 1,5% | 1,8% | 1,7% |
| | Διαφωνώ | 10 | 5 | 15 |
| | | 5,2% | 2,3% | 3,6% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 39 | 23 | 62 |
| | | 20,1% | 10,6% | 15,1% |
| Συμφωνώ | 119 | 131 | 250 | |
| | 61,3% | 60,4% | 60,8% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 23 | 54 | 77 | |
| | 11,9% | 24,9% | 18,7% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 34: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά με ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό περιβάλλον»

Όσον αφορά την ερώτηση εάν τα **παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους** μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες φαίνεται πως το 39,2% και το 35,5% των ερωτηθέντων βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μεταξύ των δύο μεταβλητών στις κατηγορίες «διαφωνώ», «διαφωνώ απολύτως» και «συμφωνώ» όπως επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=28.919$, $df=4$ και $p=0.000$. Αναλυτικότερα, οι νηπιαγωγοί διαπιστώθηκε πως τοποθετούνται θετικά σε ποσοστό 32,5% και διαφωνούν σε ποσοστό 17,0% έναντι των βρεφονηπιαγωγών που συμφωνούν σε ποσοστό 17,1% και είναι αρνητικοί διαφωνώντας και διαφωνώντας απολύτως σε ποσοστό 38,7% (πίνακας 35).

| Crosstab | | | | |
|--|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους | Διαφωνώ απολύτως | 7 | 26 | 33 |
| | | 3,6% | 12,0% | 8,0% |
| | Διαφωνώ | 26 | 58 | 84 |
| | | 13,4% | 26,7% | 20,4% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 76 | 77 | 153 |
| | | 39,2% | 35,5% | 37,2% |
| Συμφωνώ | 63 | 37 | 100 | |
| | 32,5% | 17,1% | 24,3% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 22 | 19 | 41 | |
| | 11,3% | 8,8% | 10,0% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 35: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους»

Εξετάζοντας εάν τα **πρωτότοκα παιδιά** δυσκολεύονται κατά τη μετάβασή τους από το φυσικό στο προσχολικό περιβάλλον διαπιστώθηκε πως το συνολικό ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών 35,3% αμφιταλαντεύεται. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και στην κατηγορία «διαφωνώ απολύτως». Το 39,6% των βρεφονηπιαγωγών ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το ποσοστό είναι μικρότερο στους νηπιαγωγούς 30,4%. Επιπλέον παρατηρείται ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των νηπιαγωγών 15,5% που διαφωνούν απολύτως έναντι των βρεφονηπιαγωγών 7,8% (πίνακας 36). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=10.109$, $df=4$ και $p=0.039$.

| Crosstab | | | | |
|---------------------|----------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Τα πρωτότοκα παιδιά | Διαφωνώ απολύτως | 30 15,5% | 17 7,8% | 47 11,4% |
| | Διαφωνώ | 55 28,4% | 51 23,5% | 106 25,8% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 59 30,4% | 86 39,6% | 145 35,3% |
| | | 40 20,6% | 55 25,3% | 95 23,1% |
| | Συμφωνώ | 10 5,2% | 8 3,7% | 18 4,4% |
| | Συμφωνώ απολύτως | | | |
| Total | | 194 100,0% | 217 100,0% | 411 100,0% |

Πίνακας 36: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Πρωτότοκα παιδιά»

Στη συνέχεια παρατηρήθηκε πως το 40,9% των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ότι η **ομάδα των διδύμων** βιώνει δύσκολα τη μετάβαση. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών στην κατηγορία «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και στην κατηγορία «συμφωνώ». Συγκεκριμένα η πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών 46,5% αμφιταλαντεύεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους νηπιαγωγούς 34,5%. Από το σύνολο των παιδαγωγών που συμφωνούν διαπιστώθηκε πως το ποσοστό 12,9% των νηπιαγωγών τοποθετείται θετικά, ενώ το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών που συμφωνεί είναι μικρότερο κατά 9,2% (πίνακας 37). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2 = 16,184$, $df = 4$ και $p < 0.003$.

| | | Ομάδα | | Total |
|-----------|----------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Τα δίδυμα | Διαφωνώ απολύτως | 30 15,5% | 28 12,9% | 58 14,1% |
| | Διαφωνώ | 69 35,6% | 73 33,6% | 142 34,5% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 67 34,5% | 101 46,5% | 168 40,9% |
| | | 25 12,9% | 8 3,7% | 33 8,0% |
| | Συμφωνώ | 3 1,5% | 7 3,2% | 10 2,4% |
| | Συμφωνώ απολύτως | | | |
| Total | | 194 100,0% | 217 100,0% | 411 100,0% |

Πίνακας 37: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Τα δίδυμα»

Στην ερώτηση εάν τα **παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες** παρουσιάζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης η πλειοψηφία των παιδαγωγών διαφωνεί σε ποσοστό 48,7%. Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=12.963$, $df=4$ και $p=0.011$). Συγκεκριμένα στην κατηγορία «διαφωνώ» είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών 53,9% που είναι αρνητικό σε σχέση με τους νηπιαγωγούς 42,8%. Αξιοσημείωτο είναι πως υπάρχει ένα ποσοστό 7,7% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών που συμφωνεί και 3,6% που συμφωνεί απολύτως, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 1,8% και για τις δύο κατηγορίες, «συμφωνώ» και «συμφωνώ απολύτως» (πίνακας 38).

| | | Ομάδα | | Total | |
|---|----------------------------|------------|-----------------|--------|--------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | | |
| Παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες | Διαφωνώ απολύτως | 50 | 59 | 109 | |
| | | 25,8% | 27,2% | 26,5% | |
| | Διαφωνώ | 83 | 117 | 200 | |
| | | 42,8% | 53,9% | 48,7% | |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 39 | 33 | 72 | |
| | | 20,1% | 15,2% | 17,5% | |
| | Συμφωνώ | 15 | 4 | 19 | |
| | | 7,7% | 1,8% | 4,6% | |
| | Συμφωνώ απολύτως | 7 | 4 | 11 | |
| | | 3,6% | 1,8% | 2,7% | |
| | Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 38: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες»

Ανιχνεύοντας τις απόψεις των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών σχετικά με το αν η **περιοχή που διαμένουν τα παιδιά** δυσκολεύει τη μετάβασή τους διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς η πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών τοποθετήθηκε ουδέτερα για τις αστικές (43,3%), ημιαστικές (41,5%) και αγροτικές (40,6%) περιοχές ενώ η πλειοψηφία των νηπιαγωγών τοποθετήθηκε αρνητικά σε ποσοστό (34%) για τις αστικές περιοχές, (35,6%) για τις ημιαστικές και (35,1%) για τις αγροτικές περιοχές. Επίσης το ποσοστό των νηπιαγωγών που συμφωνεί είναι μεγαλύτερο για τις αστικές (12,4%) και ημιαστικές

περιοχές (9,3%) συγκριτικά με το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών (5,5%) για τις αστικές και (3,7%) για τις ημιαστικές περιοχές. Μικρά είναι τα ποσοστά και για τις δύο ομάδες των παιδαγωγών που συμφωνούν απολύτως (πίνακες 39-41). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square, κατά την οποία, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδαγωγών για τις αστικές περιοχές ($\chi^2=12.716$, $df=4$ και $p=0.013$), για τις ημιαστικές περιοχές ($\chi^2=15.456$, $df=4$ και $p=0.004$) και για τις αγροτικές περιοχές ($\chi^2=10.241$, $df=4$ και $p=0.037$).

| | | Ομάδα | | Total |
|-------------------------------------|----------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές | Διαφωνώ απολύτως | 40 20,6% | 32 14,7% | 72 17,5% |
| | Διαφωνώ | 66 34,0% | 74 34,1% | 140 34,1% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 58 29,9% | 94 43,3% | 152 37,0% |
| | Συμφωνώ | 24 12,4% | 12 5,5% | 36 8,8% |
| | Συμφωνώ απολύτως | 6 3,1% | 5 2,3% | 11 2,7% |
| | Total | 194 100,0% | 217 100,0% | 411 100,0% |

Πίνακας 39: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές»

| | | Ομάδα | | Total |
|--|----------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Παιδιά που ζουν σε ημιαστικές περιοχές | Διαφωνώ απολύτως | 39 20,1% | 32 14,7% | 71 17,3% |
| | Διαφωνώ | 69 35,6% | 84 38,7% | 153 37,2% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 58 29,9% | 90 41,5% | 148 36,0% |
| | Συμφωνώ | 18 9,3% | 8 3,7% | 26 6,3% |
| | Συμφωνώ απολύτως | 10 5,2% | 3 1,4% | 13 3,2% |
| | Total | 194 100,0% | 217 100,0% | 411 100,0% |

Πίνακας 40: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά που ζουν σε ημιαστικές περιοχές»

| | | Ομάδα | | Total |
|---------------------------------------|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές | Διαφωνώ απολύτως | 37 | 39 | 76 |
| | | 19,1% | 18,0% | 18,5% |
| | Διαφωνώ | 68 | 61 | 129 |
| | | 35,1% | 28,1% | 31,4% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 56 | 88 | 144 |
| | | 28,9% | 40,6% | 35,0% |
| Συμφωνώ | 23 | 26 | 49 | |
| | 11,9% | 12,0% | 11,9% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 10 | 3 | 13 | |
| | 5,2% | 1,4% | 3,2% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 41: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την ομάδα: Παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές»

Στην **ανοιχτή επιλογή** παρακαλώ αναφέρετε κάτι άλλο που αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών και βρεφονηπιαγωγών για τις ομάδες των παιδιών που μπορεί να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση και δεν έχουν καλυφθεί από τις προτεινόμενες επιλογές της ερώτησης απάντησαν συνολικά τρεις νηπιαγωγοί και τέσσερις βρεφονηπιαγωγοί. Στη συνέχεια παρατίθεται το ακριβές κείμενο των απαντήσεων των ερωτώμενων, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία, τρεις παιδαγωγοί αναφέρουν:

«Παιδιά των οποίων οι μητέρες βιώνουν άγχος για τον αποχωρισμό»

Νηπιαγωγός με υπηρεσία πάνω από 21 έτη από το νομό Θεσπρωτίας

«Παιδιά τα οποία οι γονείς τους δεν έχουν συμφιλιωθεί με την ιδέα της αποχώρησης από το παιδί τους»

Βρεφονηπιαγωγός με έτη υπηρεσίας από 11 έως 20, από το νομό Ιωαννίνων

«Παιδιά με αγχώδης γονείς»

Βρεφονηπιαγωγός με έτη υπηρεσία από 11 έως 20, από το νομό Ιωαννίνων

Στη δεύτερη κατηγορία, δύο παιδαγωγοί δηλώνουν:

«Τα υπερπροστατευμένα παιδιά»

Βρεφονηπιαγωγός με υπηρεσία πάνω από 21 έτη, από το νομό Πρέβεζας

«Υπερπροστατευτικότητα γονέων και ανασφάλεια γονέων»

Νηπιαγωγός με υπηρεσία πάνω από 21 έτη, από το νομό Ιωαννίνων

Στην τρίτη κατηγορία, δύο παιδαγωγοί δίνουν έμφαση:

«Παιδιά διαζευγμένων γονέων»

Νηπιαγωγός με υπηρεσία έως 5 έτη, από το νομό Ιωαννίνων

«Παιδιά Μονογονεϊκών οικογενειών»

Βρεφονηπιαγωγός με υπηρεσία έως 5 έτη, σε θέση βοηθού βρεφονηπιοκόμου από το νομό Ιωαννίνων

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν, πως τα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη, με μαθησιακά προβλήματα και ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό τους περιβάλλον μπορεί να βιώνουν πιο δύσκολα τη μετάβαση. Το ίδιο συμβαίνει για τα παιδιά που δεν έχουν φοιτήσει σε κάποιο προσχολικό κέντρο αγωγής και εκπαίδευσης στο παρελθόν, που λόγω ίσως αλλαγής περιοχής διαμονής βιώνουν πολλές μεταβάσεις όπως τα παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα. Επίσης, φαίνεται πως τα μοναχοπαιδιά θα δυσκολευθούν περισσότερο κατά τη μετάβασή τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες και τα δίδυμα. Σημαντικός είναι ο ρόλος των φίλων που μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία της μετάβασης. Ως προς τη χρονολογική ηλικία εισόδου του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης διαπιστώνεται πως τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες να δυσκολευτούν σε σχέση με τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά. Ως προς το φύλο παρατηρείται πως τα αγόρια βιώνουν πιο δύσκολα τη μετάβαση σε σχέση με τα κορίτσια αν και η διαφορά είναι μικρή. Η περιοχή διαμονής δε φαίνεται να επηρεάζει τη μετάβαση των παιδιών.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη δύο μεταβλητές αναφορικά με τις ομάδες των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα οι μεν νηπιαγωγοί τοποθετούνται θετικά σε μεγαλύτερο ποσοστό για τις ομάδες των παιδιών με μη τυπική ανάπτυξη και των παιδιών που δεν έχουν φίλους στην αρχή της σχολικής χρονιάς και αρνητικά για τα πρωτότοκα παιδιά, τα παιδιά που διαμένουν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Οι δε βρεφονηπιαγωγοί συμφωνούν σε


μεγαλύτερο ποσοστό για την ομάδα των παιδιών με ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό τους περιβάλλον, διαφωνούν για τα παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν για τα δίδυμα και τα παιδιά που διαμένουν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

6.4.2 Οι προϋποθέσεις της επιτυχημένης μετάβασης

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, που σχετίζονται με τις προϋποθέσεις της επιτυχημένης έκβασης τα οποία απαντούν στη διερευνητική ερώτηση 4 και επιβεβαιώνουν την υπόθεση 3 του δεύτερου άξονα και την υπόθεση 1 του τρίτου άξονα που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 1.

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με την επιτυχή έκβαση της μετάβασης του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι 408 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας που ιεράρχησαν όλες τις επιλογές επιλέγουν στατιστικώς σημαντικά πιο ψηλά στην ιεράρχηση τη θετική αντίληψη για τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο (40,4%) και την αυτονομία και ανεξαρτησία (36,0%), με πολύ μικρή διαφορά μεταξύ τους. Χαμηλά σε ιεράρχηση επιλέγονται, οι προ-ακαδημαϊκές γνώσεις (8,6%) και οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων (1,7%) (πίνακας 42).

Οι απόψεις των παιδαγωγών **δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση** όπως επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square για τις γλωσσικές δεξιότητες ($\chi^2=10.128$, $df=6$ και $p=0.119$), τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων ($\chi^2=9.097$, $df=6$ και $p=0.168$) και την αυτονομία-ανεξαρτησία ($\chi^2=12.375$, $df=6$ και $p=0.054$), ενώ **παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές** για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις, (αναγνώριση γραμμάτων, μέτρηση), τις κοινωνικές δεξιότητες και τη θετική αντίληψη για τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια σχολιάζονται τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

| Crosstab | | | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|------------|-------------|
| 1: το πιο σημαντικό  7: λιγότερο σημαντικό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Total |
| Προ-ακαδημαϊκές γνώσεις | 22 5,4% | 4 1,0% | 14 3,4% | 9 2,2% | 17 4,2% | 307 75,2% | 35 8,6% | 408 100% |
| Κοινωνικές δεξιότητες | 77 18,9% | 82 20,1% | 80 19,6% | 85 20,8% | 72 17,6% | 8 2,0% | 4 1,0% | |
| Γλωσσικές δεξιότητες και επικοινωνία | 72 17,6% | 75 18,4% | 100 24,5% | 90 22,1% | 62 15,2% | 6 1,5% | 3 0,7% | |
| Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων | 21 5,1% | 36 8,8% | 99 24,3% | 93 22,8% | 136 33,3% | 18 4,4% | 5 1,2% | |
| Θετική αντίληψη για τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο | 165 40,4% | 113 27,7% | 46 11,3% | 45 11,0% | 24 5,9% | 12 2,9% | 3 0,7% | |
| Αυτονομία Ανεξαρτησία | 147 36,0% | 110 27,0% | 47 11,5% | 29 7,1% | 54 13,2% | 19 4,7% | 2 0,5% | |

Πίνακας 42: «Ιεράρχηση επιλογών προϋποθέσεων για μια επιτυχημένη μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης»

Αναλυτικά όπως φαίνεται στον πίνακα 43 η πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών φαίνεται να επιλέγουν στατιστικώς λιγότερο σημαντικό για την επιτυχή έκβαση της μετάβασης τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών σε ποσοστό 82,4% έναντι των νηπιαγωγών που το επιλέγουν σε ποσοστό 67,2%. Ένα ποσοστό των νηπιαγωγών 7,8% (πρώτη θέση), 2,1% (δεύτερη θέση) και 6,3% (τρίτη θέση) ιεραρχούν τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών στατιστικώς πιο ψηλά, το οποίο δεν παρατηρείται στην ομάδα των βρεφονηπιαγωγών. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=21.623$, $df=6$ και $p=0.001$.

Αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες το 25,0% και 22,9% των νηπιαγωγών τις ιεραρχούν στατιστικώς σημαντικά πιο ψηλά, (στην πρώτη και δεύτερη θέση αντίστοιχα) έναντι των βρεφονηπιαγωγών που τις ιεραρχούν στην τέταρτη θέση σε ποσοστό 25,9% και στην πέμπτη θέση σε ποσοστό 22,2%. Η στατιστική διαφορά των δύο μεταβλητών επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=21.366$, $df=6$ και $p=0.002$.

Όσον αφορά την απόκτηση θετικής αντίληψης για τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο συνολικά οι παιδαγωγοί την ιεραρχούν πιο ψηλά σε ποσοστό 40,4%. Πιο αναλυτικά διαπιστώνεται πως οι βρεφονηπιαγωγοί την ιεραρχούν στην πρώτη θέση σε ποσοστό 45,4% ενώ οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 34,9%. Επιπλέον παρατηρείται ότι οι νηπιαγωγοί την ιεραρχούν στην τέταρτη θέση με ποσοστό 13,5% και στην έκτη θέση με ποσοστό 5,7%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι μικρότερα, 8,8% για την τέταρτη θέση και 0,5% για την έκτη θέση. Η παραπάνω στατιστικά σημαντική διαφορά επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=15.546$, $df=6$ και $p=0.016$.

Στην ανοιχτή επιλογή παρακαλώ αναφέρετε κάτι άλλο που αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών και βρεφονηπιαγωγών για το τι προϋποθέτει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά προκειμένου να είναι επιτυχημένη η μετάβαση και δεν έχουν καλυφθεί από τις προτεινόμενες επιλογές της ερώτησης απάντησαν συνολικά δύο νηπιαγωγοί, οι οποίοι αναφέρουν:


«Κινητικές δεξιότητες»

Νηπιαγωγός με υπηρεσία έως 5 έτη, από το νομό Ιωαννίνων

«Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων»

Νηπιαγωγός με υπηρεσία πάνω από 21 έτη, σε θέση Διευθύντριας από το νομό Θεσπρωτίας

Συμπερασματικά διαπιστώνεται πως το σύνολο των παιδαγωγών θεωρεί ως πιο σημαντική τη θετική αντίληψη των παιδιών για τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο και ως λιγότερο σημαντική τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως οι προ-ακαδημαϊκές γνώσεις ιεραρχούνται από ένα σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών 16,2% στις πρώτες τρεις θέσεις σημαντικότητας, το οποίο δεν παρατηρείται στην ομάδα των βρεφονηπιαγωγών. Τέλος οι νηπιαγωγοί σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μαθησιακή περιοχή κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού καθώς ιεραρχούν τις κοινωνικές δεξιότητες πιο ψηλά.

| 1: το πιο σημαντικό  7: λιγότερο σημαντικό | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | TOTAL |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|------------|------------|--|
| | N | B | N | B | N | B | N | B | N | B | N | B | N | B | |
| N: Νηπιαγωγοί B: Βρεφονηπιοκόμοι | | | | | | | | | | | | | | | |
| Προ-ακαδημαϊκές γνώσεις | 15 7,8% | 7 3,2% | 4 2,1% | 0 0,0% | 12 6,3% | 2 0,9% | 6 3,1% | 3 1,4% | 9 4,7% | 8 3,7% | 129 67,2% | 178 82,4% | 17 8,9% | 18 8,3% | N:192 100% B:216 100% |
| Κοινωνικές δεξιότητες | 48 25,0% | 29 13,4% | 44 22,9% | 38 17,6% | 40 20,8% | 40 18,5% | 29 15,1% | 56 25,9% | 24 12,5% | 48 22,2% | 4 2,1% | 4 1,9% | 3 1,6% | 1 0,5% | |
| Γλωσσικές δεξιότητες Και επικοινωνία | 26 13,5% | 46 21,3% | 40 20,8% | 35 16,2% | 42 21,9% | 58 26,9% | 42 21,9% | 48 22,2% | 37 19,3% | 25 11,6% | 3 1,6% | 3 1,4% | 2 1,0% | 1 0,5% | |
| Δεξιότητες επίλυσης Συγκρούσεων | 8 4,2% | 13 6,0% | 23 12,0% | 13 6,0% | 42 21,9% | 57 26,4% | 41 21,4% | 52 24,1% | 63 32,8% | 73 33,8% | 12 6,3% | 6 2,8% | 3 1,6% | 2 0,9% | |
| Θετική αντίληψη για τον Παιδικό σταθμό και το Νηπιαγωγείο | 67 34,9% | 98 45,4% | 51 26,6% | 62 28,7% | 22 11,5% | 24 11,1% | 26 13,5% | 19 8,8% | 13 6,8% | 11 5,1% | 11 5,7% | 1 0,5% | 2 1,0% | 1 0,5% | |
| Αυτονομία-Ανεξαρτησία | 72 37,5% | 75 34,7% | 43 22,4% | 67 31,0% | 23 12,0% | 24 11,1% | 16 8,3% | 13 6,0% | 22 11,5% | 32 14,8% | 14 7,3% | 5 2,3% | 2 1,0% | 0 0,0% | |

Πίνακας 43: «Ιεράρχηση επιλογών προϋποθέσεων ανάλογα με τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για μια επιτυχημένη μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης»

Στον πίνακα 44 βλέπουμε τα αποτελέσματα σχετικά με την ερώτηση «Μια επιτυχημένη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, κατά τη γνώμη σας, χρειάζεται:». Ζητήσαμε από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να επιλέξουν περισσότερες από μια προτάσεις που πιστεύουν ότι χρειάζεται μια επιτυχημένη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η επιτυχημένη μετάβαση χρειάζεται τη συμμετοχή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης (N=333) καθώς και την αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών, νηπιαγωγών, οικογενειών και παιδιών (N=310).

| | Responses | | Percent of Cases |
|---|-------------|---------------|------------------|
| | N | Percent | |
| Πρόβλεψη και σχεδιασμός προγράμματος μετάβασης στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 222 | 10,8% | 54,0% |
| Δημιουργία Αναλυτικού προγράμματος για τον Παιδικό Σταθμό | 87 | 4,3% | 21,2% |
| Αναγνώριση της σημασίας της μετάβασης | 239 | 11,7% | 58,2% |
| Έγκαιρη ανάρτηση οριστικών αποτελεσμάτων εγγραφών – επανεγγραφών | 91 | 4,4% | 22,1% |
| Συμμετοχή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης | 333 | 16,3% | 81,0% |
| Χρειάζεται ^a Συνεργασία με κοινωνικό λειτουργό ή άλλο φορέα | 79 | 3,9% | 19,2% |
| Συνεργασία Διευθυντών – Εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μετάβασης | 162 | 7,9% | 39,4% |
| Συνέχεια ως προς τον παιδαγωγό σε όλες τις τάξεις φοίτησης | 67 | 3,3% | 16,3% |
| Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης των Εκπαιδευτικών | 179 | 8,7% | 43,6% |
| Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών, νηπιαγωγών, οικογενειών και παιδιών | 310 | 15,1% | 75,4% |
| Ιδανική αναλογία παιδαγωγού-παιδιού | 278 | 13,6% | 67,6% |
| Total | 2047 | 100,0% | 498,1% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 44: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στην ερώτηση τι χρειάζεται μια επιτυχημένη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης»

Ακολουθούν με μικρή διαφορά μεταξύ τους η ιδανική αναλογία παιδαγωγού-παιδιού (N=278), η αναγνώριση της σημασίας της μετάβασης (N=239) και η πρόβλεψη-σχεδιασμός προγράμματος μετάβασης στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (N=222). Μικρότερο ποσοστό παιδαγωγών επέλεξε τη διαρκή

επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης (N=179), τη συνεργασία διευθυντών και παιδαγωγών στη διαδικασία της μετάβασης (N=162), την έγκαιρη ανάρτηση των οριστικών αποτελεσμάτων εγγραφής-επανεγγραφής (N=91), καθώς και τη δημιουργία αναλυτικού προγράμματος για τον παιδικό σταθμό (N=87), τη συνεργασία με κοινωνικό λειτουργό ή άλλο φορέα (N=79) και τη συνέχεια ως προς τον παιδαγωγό σε όλες τις τάξεις φοίτησης (N=67).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 45 από τις απαντήσεις των παιδαγωγών διαπιστώθηκε πως περισσότεροι βρεφονηπιαγωγοί επέλεξαν τις προτάσεις: i) δημιουργία αναλυτικού προγράμματος για τον παιδικό σταθμό (N=48), ii) αναγνώριση της σημασίας της μετάβασης (N=122), iii) έγκαιρη ανάρτηση των οριστικών αποτελεσμάτων εγγραφής-επανεγγραφής (N=48), iv) συμμετοχή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης (N=186), v) συνεργασία διευθυντών και παιδαγωγών στη διαδικασία της μετάβασης (N=105), vi) αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών, νηπιαγωγών, οικογενειών και παιδιών (N=180), vii) ιδανική αναλογία παιδαγωγού-παιδιού (N=156).

Αντίστοιχα περισσότεροι είναι οι νηπιαγωγοί που επέλεξαν τις προτάσεις: i) πρόβλεψη-σχεδιασμός προγράμματος μετάβασης στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (N=131), ii) συνεργασία με κοινωνικό λειτουργό ή άλλο φορέα (N=53), iii) συνέχεια ως προς τον παιδαγωγό σε όλες τις τάξεις φοίτησης (N=38), iv) διαρκή επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης (N=94).

| | Ομάδα | | Total |
|--|------------|----------------|-------|
| | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγ/οί | |
| Πρόβλεψη και σχεδιασμός προγράμματος μετάβασης στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 131 | 91 | 222 |
| Δημιουργία Αναλυτικού προγράμματος για τον Παιδικό Σταθμό | 39 | 48 | 87 |
| Αναγνώριση της σημασίας της Χρειάζεται ^a μετάβασης | 117 | 122 | 239 |
| Έγκαιρη ανάρτηση οριστικών αποτελεσμάτων εγγραφών – επανεγγραφών | 43 | 48 | 91 |
| Συμμετοχή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης | 147 | 186 | 333 |

(συνεχίζεται)

| | | | |
|---|------------|------------|------------|
| Συνεργασία με κοινωνικό λειτουργό ή άλλο φορέα | 53 | 26 | 79 |
| Συνεργασία Διευθυντών - Εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μετάβασης | 57 | 105 | 162 |
| Συνέχεια ως προς τον παιδαγωγό σε όλες τις τάξεις φοίτησης | 38 | 29 | 67 |
| Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης των Εκπαιδευτικών | 94 | 85 | 179 |
| Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών, νηπιαγωγών, οικογενειών και παιδιών | 130 | 180 | 310 |
| Ιδανική αναλογία παιδαγωγού-παιδιού | 122 | 156 | 278 |
| Total | 194 | 217 | 411 |

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 45: «Κατανομή των προϋποθέσεων για μια επιτυχημένη μετάβαση ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών»

Στην **ανοιχτή επιλογή** παρακαλώ αναφέρετε κάτι άλλο που αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών και βρεφονηπιαγωγών για το τι χρειάζεται μια επιτυχημένη μετάβαση και δεν έχουν καλυφθεί από τις προτεινόμενες επιλογές της ερώτησης απάντησε συνολικά ένας νηπιαγωγός, ο οποίος πρότεινε:

«Έγκαιρη γνωριμία των παιδιών με το κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης»

Νηπιαγωγός με υπηρεσία έως 5 έτη, από το νομό Ιωαννίνων

Με βάση τα συνολικά αποτελέσματα διαπιστώνεται πόσο σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης καθώς και η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, δηλαδή των οικογενειών, των βρεφονηπιαγωγών, των διευθυντών, των παιδιών προκειμένου να σχεδιαστούν προγράμματα μετάβασης που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε τάξης όπως την αναλογία παιδιών – παιδαγωγού. Επιπλέον η επιμορφωτική στήριξη των παιδαγωγών με στόχο την ομαλή μετάβαση και η έγκαιρη ανάρτηση των οριστικών αποτελεσμάτων διαπιστώνεται πως είναι απαραίτητα και μπορεί πιθανόν να οδηγήσουν σε μια επιτυχημένη μετάβαση.

6.4.3 Η συνεργασία στο πλαίσιο της μετάβασης

Στη συνέχεια (πίνακας 46) παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνάς μας αναφορικά με τις ομάδες ατόμων που η συμβολή τους κρίνεται απαραίτητη προκειμένου η μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον να είναι ομαλή. Τα ακόλουθα ερευνητικά αποτελέσματα απαντούν στη διερευνητική ερώτηση 5 και επιβεβαιώνουν την υπόθεση 3 του πρώτου άξονα που διατυπώθηκε στο κεφάλαιο 1.

Διαπιστώθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των δύο ομάδων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας επέλεξε την ομάδα των γονέων/κηδεμόνων σε ποσοστό 93,7%. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό της τάξης του 81,2% και οι βρεφονηπιαγωγοί σε ποσοστό 78,5%. Ακολουθούν οι ομάδες των υπευθύνων παιδικών σταθμών και διευθυντών/προϊσταμένων σε ποσοστό 32,7% και 25,1% αντίστοιχα. Το 22,7% επέλεξε την ομάδα των σχολικών συμβούλων και το 14,6% την ομάδα του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Μικρό είναι το ποσοστό (6,1%) που επέλεξε τη συμμετοχή εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας στη διαδικασία της μετάβασης.

| | Responses | | Percent of Cases | |
|-------------------------------|--|-------------|------------------|---------------|
| | N | Percent | | |
| Συνεργασία^a | Νηπιαγωγών | 333 | 22,9% | 81,2% |
| | Βρεφονηπιαγωγών | 322 | 22,1% | 78,5% |
| | Γονέων/ Κηδεμόνων | 384 | 26,4% | 93,7% |
| | Συλλόγων γονέων και κηδεμόνων | 60 | 4,1% | 14,6% |
| | Υπεύθυνων Παιδικών Σταθμών | 134 | 9,2% | 32,7% |
| | Διευθυντών / Προϊσταμένων σχολικών μονάδων | 103 | 7,1% | 25,1% |
| | Σχολικών Συμβούλων | 93 | 6,4% | 22,7% |
| | Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας | 25 | 1,7% | 6,1% |
| | Total | 1454 | 100,0% | 354,6% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 46: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στην ερώτηση ποιων η συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη για μια επιτυχημένη μετάβαση»

Με βάση τα συνολικά αποτελέσματα στην ερώτηση «Ποιων η συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη για μια επιτυχημένη μετάβαση;» μεγαλύτερο ποσοστό βρεφονηπιαγωγών με στόχο την ομαλή μετάβαση των παιδιών επέλεξε ως «σημαντική» τη συνεργασία με τους βρεφονηπιαγωγούς (N= 207), τις υπεύθυνες των παιδικών σταθμών (N=91) και αντίστοιχα μεγαλύτερο ποσοστό νηπιαγωγών επέλεξε τη συνεργασία με τους νηπιαγωγούς (N=189), τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, τους διευθυντές/προϊσταμένους σχολικών μονάδων (N=63) και τους σχολικούς συμβούλους (N=72). Όσον αφορά την ομάδα «γονέων/κηδεμόνων» επιλέχθηκε και από τις δύο μεταβλητές με μικρή διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, (N=180) οι νηπιαγωγοί και (N=204) οι βρεφονηπιαγωγοί. Τέλος, ελάχιστοι ήταν οι παιδαγωγοί που επέλεξαν τη εμπλοκή εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας στη μετάβαση (πίνακας 47).

| | Ομάδα | | Total |
|--|------------|-----------------|------------|
| | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Νηπιαγωγών | 189 | 144 | 333 |
| Βρεφονηπιαγωγών | 115 | 207 | 322 |
| Γονέων/ Κηδεμόνων | 180 | 204 | 384 |
| Συλλόγων γονέων και κηδεμόνων | 46 | 14 | 60 |
| Συνεργασία^a Υπεύθυνων Παιδικών Σταθμών | 43 | 91 | 134 |
| Διευθυντών / Προϊσταμένων σχολικών μονάδων | 63 | 40 | 103 |
| Σχολικών Συμβούλων | 72 | 21 | 93 |
| Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας | 23 | 2 | 25 |
| Total | 193 | 217 | 410 |

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 47: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου και ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών στην ερώτηση ποιων η συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη για μια επιτυχημένη μετάβαση»

Στην **ανοιχτή επιλογή** παρακαλώ αναφέρετε κάτι άλλο που αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών και βρεφονηπιαγωγών για ποιων η συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη για μια ομαλή μετάβαση και δεν έχουν καλυφθεί από τις προτεινόμενες επιλογές της ερώτησης απάντησαν συνολικά ένας νηπιαγωγός και δύο βρεφονηπιαγωγοί. Στη συνέχεια παρατίθεται το ακριβές κείμενο των απαντήσεων των ερωτώμενων.

«Όλων, όσων αναφέρονται στις παραπάνω επιλογές»

Νηπιαγωγός με έτη υπηρεσία από 11 έως 20, από το νομό Ιωαννίνων

«Κοινωνικών λειτουργών»

Βρεφονηπιαγωγός με υπηρεσία πάνω από 21 έτη, από το νομό Πρέβεζας

«Παιδοψυχολόγων»

Βρεφονηπιαγωγός με έτη υπηρεσίας από 11 έως 20, από το νομό Ιωαννίνων

Με βάση τα συνολικά αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι και οι δύο μεταβλητές δηλώνουν σημαντική την εμπλοκή και συνεργασία στα θέματα της μετάβασης των ομάδων με τις οποίες έρχονται σε επικοινωνία και επαφή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Επομένως οι βρεφονηπιαγωγοί θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών που φοιτούν, με τους συναδέλφους τους και τις υπεύθυνες των παιδικών σταθμών και οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ως σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες, τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους, σχολικούς συμβούλους και συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, ενώ στην τελευταία θέση προτίμησής τους είναι η συνεργασία με εκπροσώπους της κοινωνίας.

6.4.4 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που σχετίζονται με τη διερευνητική ερώτηση 6 και έχει ως στόχο να εξετάσει την υπόθεση 2 του πρώτου άξονα (κεφάλαιο 1). Πιο συγκεκριμένα, κρίθηκε σημαντικό να εξετάσουμε τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τους παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Ζητείται από τους παιδαγωγούς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας (*κλίμακα συμφωνίας-διαφωνίας πέντε σημείων, Διαφωνώ απολύτως, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απολύτως*) με τους προτεινόμενους παράγοντες, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσουν κάτι επιπλέον, εάν το επιθυμούν. Τα ερωτήματα ταξινομήθηκαν σε ενότητες που μας οδήγησε σε ένα σύνολο τεσσάρων ενοτήτων: α) Παράγοντες που αναφέρονται στο παιδί, β) στην οικογένεια, γ) στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και δ) στην εκπαιδευτική πολιτική.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 48 η πλειοψηφία των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών «συμφωνούν» και «συμφωνούν απολύτως» ότι οι παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή μετάβαση είναι η δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί τον γονέα-κηδεμόνα (85,6%), το άγχος της οικογένειας (84,4%), η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού (81,1%), ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην προσχολική τάξη (80%) και η άρνηση συμμετοχής της οικογένειας σε πρόγραμμα μετάβασης (72,1%). Στη συνέχεια ακολουθούν η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους σχολικούς κανόνες (69,1%), η εξάρτηση του παιδιού από μεταβατικά αντικείμενα (62,1%), η αυξημένη παραμονή του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (61,3%), η χρονολογική ηλικία εισόδου του παιδιού στα προσχολικά κέντρα (59,9%).

Με μικρότερο ποσοστό εμφανίζεται το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (58,2%), η έλλειψη προσχολικής εμπειρίας των παιδιών (56,5%), η κουλτούρα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν οι γονείς (55%), η γνωριμία του παιδιού με το κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (52,6%), η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του προσχολικού κέντρου (51,5%), η έλλειψη φίλων στη σχολική τάξη (50,4%). Ως λιγότερο σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται η ελλιπής κρατική πολιτική για την προσχολική εκπαίδευση (47,8%), η γνωριμία του παιδιού με το παιδαγωγό (46,4%), η προσχολική εμπειρία των γονέων (45%), η συγγενική σχέση παιδαγωγού-παιδιού (37%), η άρνηση του παιδιού να παραμείνει στο σπίτι (37%), το ωράριο των προσχολικών κέντρων (35%), και τέλος τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών (15,8%).

| | Διαφωνώ απολύτως | Διαφωνώ | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απολύτως | Νηπιαγωγοί- Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|---|---------------------|-------------|-------------------------------|--------------|---------------------|---|
| Ελλιπής κρατική πολιτική για την προσχολική εκπαίδευση | 31 7,6% | 50 12,2% | 133 32,4% | 143 34,9% | 53 12,9% | 410 100% |
| Κτιριακή υποδομή των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης | 17 4,1% | 45 11,0% | 137 33,4% | 159 38,8% | 52 12,7% | |

(συνεχίζεται)

| | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Ωράριο κέντρων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 31 7,5% | 86 20,9% | 150 36,5% | 91 22,1% | 53 12,9% |
| Προσχολική εμπειρία των ίδιων των γονέων | 14 3,4% | 55 13,4% | 157 38,2% | 142 34,5% | 43 10,5% |
| Μορφωτικό επίπεδο των γονέων | 16 3,9% | 34 8,3% | 122 29,7% | 186 45,3% | 53 12,9% |
| Άγχος-στρες των γονέων | 4 1,0% | 4 1,0% | 56 13,6% | 181 44,0% | 166 40,4% |
| Κουλτούρα και γλώσσα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν οι γονείς | 16 3,9% | 41 10,0% | 128 31,1% | 175 42,6% | 51 12,4% |
| Άρνηση συμμετοχής των γονέων σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό | 5 1,2% | 18 4,4% | 92 22,4% | 170 41,4% | 126 30,7% |
| Συγγενική σχέση παιδαγωγού-παιδιού | 33 8,0% | 66 16,1% | 160 38,9% | 94 22,9% | 58 14,1% |
| Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών | 5 1,2% | 8 1,9% | 65 15,8% | 246 59,9% | 87 21,2% |
| Έλλειψη προσχολικής εμπειρίας των παιδιών | 13 3,2% | 43 10,5% | 123 29,9% | 177 43,1% | 55 13,4% |
| Ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών | 107 26,0% | 108 26,3% | 131 31,9% | 45 10,9% | 20 4,9% |
| Ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου | 15 3,6% | 28 6,8% | 84 20,4% | 232 56,4% | 52 12,7% |
| Ηλικία του παιδιού κατά την είσοδό του στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 14 3,4% | 38 9,2% | 113 27,5% | 191 46,5% | 55 13,4% |
| Μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη | 4 1,0% | 18 4,4% | 60 14,6% | 162 39,4% | 167 40,6% |
| Δυσκολία παιδιού να αποχωριστεί τον γονέα/ κηδεμόνα | 4 1,0% | 6 1,5% | 49 11,9% | 220 53,5% | 132 32,1% |
| Εξάρτηση παιδιού από αντικείμενα | 7 1,7% | 36 8,8% | 113 27,5% | 179 43,6% | 76 18,5% |
| Γνωριμία παιδιού με το κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης πριν την έναρξη του σχολικού έτους | 14 3,4% | 45 10,9% | 136 33,1% | 161 39,2% | 55 13,4% |
| Γνωριμία παιδιού με την παιδαγωγό του πριν την έναρξη του σχολικού έτους | 20 4,9% | 49 11,9% | 151 36,7% | 135 32,8% | 56 13,6% |
| Έλλειψη φίλων του παιδιού στην τάξη | 10 2,4% | 48 11,7% | 146 35,5% | 166 40,4% | 41 10,0% |

**411
100%**

(συνεχίζεται)

| | | | | | | |
|---|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--|
| Άρνηση παιδιού να παραμείνει στο σπίτι | 16 3,9% | 49 11,9% | 194 47,2% | 116 28,2% | 36 8,8% | |
| Αυξημένη παραμονή του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (πάνω από 4 ώρες) | 8 1,9% | 40 9,7% | 111 27,0% | 142 34,5% | 110 26,8% | |

Πίνακας 48: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στην ερώτηση ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης»

Παρατηρήθηκε μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ των δύο ομάδων για τους παράγοντες: κτιριακή υποδομή των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης ($\chi^2=7.918$, $df=4$ και $p=0.095$), ωράριο των κέντρων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης ($\chi^2=8.439$, $df=4$ και $p=0.077$), προσχολική εμπειρία των ίδιων των γονέων ($\chi^2=2.139$, $df=4$ και $p=0.710$), μορφωτικό επίπεδο των γονέων ($\chi^2=2.931$, $df=4$ και $p=0.569$), κουλτούρα και γλώσσα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν οι γονείς ($\chi^2=6.134$, $df=4$ και $p=0.189$), κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών ($\chi^2=1.401$, $df=4$ και $p=0.844$), έλλειψη προσχολικής εμπειρίας των παιδιών ($\chi^2=3.448$, $df=4$ και $p=0.486$), γνωριμία του παιδιού με το κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς ($\chi^2=8.091$, $df=4$ και $p=0.088$), έλλειψη φίλων του παιδιού στην τάξη ($\chi^2=9.430$, $df=4$ και $p=0.051$) και άρνηση του παιδιού να παραμείνει στο σπίτι ($\chi^2=4,500$, $df=4$ και $p=0.343$).

Επίσης, διαπιστώθηκε **στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των δύο μεταβλητών για τους ακόλουθους παράγοντες: ελλιπής κρατική πολιτική για την προσχολική εκπαίδευση, άγχος και στρες των γονέων, άρνηση συμμετοχής των γονέων σε πρόγραμμα μετάβασης, συγγενική σχέση παιδαγωγού–παιδιού, ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών, ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν κανόνες, ηλικία του παιδιού κατά την είσοδό του στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη, δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί τον γονέα/κηδεμόνα, εξάρτηση του παιδιού από μεταβατικό αντικείμενο, γνωριμία του παιδιού με την παιδαγωγό του πριν την έναρξη του σχολικού έτους, αυξημένη παραμονή του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης,

πάνω από 4 ώρες ημερησίως. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε και σχολιάζουμε όσες ομάδες έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Παράγοντες που αναφέρονται στο παιδί

Όπως φαίνεται στον πίνακα 49 το 44,3% των νηπιαγωγών και το 34,1% των βρεφονηπιαγωγών ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη ότι **η συγγενική σχέση του παιδαγωγού με το παιδί** μπορεί να επηρεάσει τη μετάβασή του. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά που επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο ($\chi^2=19.250$, $df=4$, $p=0.001$). Το 46,5% των βρεφονηπιαγωγών τοποθετείται θετικά (συμφωνεί και συμφωνεί απολύτως) έναντι των νηπιαγωγών (26,3%), οι οποίοι σε ποσοστό της τάξης του 29,4% διαφωνούν και διαφωνούν απολύτως. Το ποσοστό που είναι αρνητικό μειώνεται κατά 10% στους βρεφονηπιαγωγούς.

| Crosstab | | | | | |
|--------------------------------------|----------------------------|------------|-----------------|--------|--------|
| | | Ομάδα | | Total | |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | | |
| Η συγγενική σχέση παιδαγωγού-παιδιού | Διαφωνώ απολύτως | 20 | 13 | 33 | |
| | | 10,3% | 6,0% | 8,0% | |
| | Διαφωνώ | 37 | 29 | 66 | |
| | | 19,1% | 13,4% | 16,1% | |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 86 | 74 | 160 | |
| | | 44,3% | 34,1% | 38,9% | |
| | Συμφωνώ | 34 | 60 | 94 | |
| | | 17,5% | 27,6% | 22,9% | |
| | Συμφωνώ απολύτως | 17 | 41 | 58 | |
| | | 8,8% | 18,9% | 14,1% | |
| | Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 49: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η συγγενική σχέση παιδαγωγού – παιδιού»

Οι παιδαγωγοί (31,9%) φαίνεται πως αμφιταλαντεύονται και δεν είναι σίγουροι εάν τα **προ-ακαδημαϊκά προσόντα** είναι ανασταλτικός παράγοντας στην ομαλή μετάβαση των παιδιών. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών στις κατηγορίες «διαφωνώ απολύτως», «διαφωνώ» και «συμφωνώ απολύτως». Το 58,9% των βρεφονηπιαγωγών είναι αρνητικό (διαφωνεί και διαφωνεί

απολύτως) έναντι των νηπιαγωγών (44,8%). Επιπλέον, υπάρχει ένα ποσοστό 8,8% των νηπιαγωγών που «συμφωνεί απολύτως» έναντι των βρεφονηπιαγωγών (1,4%) (πίνακας 50). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=18.338$, $df=4$, $p=0.001$).

| Crosstab | | | | |
|--|-------------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Τα προ- ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών | Διαφωνώ απολύτως | 39 20,1% | 68 31,3% | 107 26,0% |
| | Διαφωνώ | 48 24,7% | 60 27,6% | 108 26,3% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 69 35,6% | 62 28,6% | 131 31,9% |
| | Συμφωνώ | 21 10,8% | 24 11,1% | 45 10,9% |
| | Συμφωνώ απολύτως | 17 8,8% | 3 1,4% | 20 4,9% |
| | Total | 194 100,0% | 217 100,0% | 411 100,0% |

Πίνακας 50: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών»

Στη συνέχεια εξετάστηκε εάν η **ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες** επηρεάζει την επιτυχημένη μετάβαση και διαπιστώθηκε πως το σύνολο των ερωτηθέντων παιδαγωγών (56,4%) «συμφωνεί». Όπως φαίνεται και στον πίνακα 51 παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών η οποία επιβεβαιώθηκε από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=11.072$, $df=4$, $p=0.026$). Συγκεκριμένα οι βρεφονηπιαγωγοί σε ποσοστό 62,7% «συμφωνούν» και σε ποσοστό 9,7% «συμφωνούν απολύτως» έναντι των νηπιαγωγών που «συμφωνούν» σε ποσοστό 49,5% και «συμφωνούν απολύτως» σε ποσοστό 16,0%. Επίσης παρατηρείται πως το 25,3% των νηπιαγωγών είναι ουδέτερο, «ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί» σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς (16,1%).

| Crosstab | | | | |
|---|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Η ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου | Διαφωνώ απολύτως | 6 | 9 | 15 |
| | | 3,1% | 4,1% | 3,6% |
| | Διαφωνώ | 12 | 16 | 28 |
| | | 6,2% | 7,4% | 6,8% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 49 | 35 | 84 |
| | | 25,3% | 16,1% | 20,4% |
| Συμφωνώ | 96 | 136 | 232 | |
| | 49,5% | 62,7% | 56,4% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 31 | 21 | 52 | |
| | 16,0% | 9,7% | 12,7% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 51: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν κανόνες»

Όπως φαίνεται στον πίνακα 52 που παρατίθεται η ηλικία εισόδου του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης επηρεάζει την επιτυχημένη μετάβαση. Το 66,4% των βρεφονηπιαγωγών «συμφωνεί» και «συμφωνεί απολύτως» έναντι του 52,6% των νηπιαγωγών. Αξίζει να σημειωθεί πως το 35,6% των νηπιαγωγών αμφιταλαντεύεται και το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 20,3%. Επομένως παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών στις κατηγορίες «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», «συμφωνώ» και «συμφωνώ απολύτως» που επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=16.276$, $df=4$, $p=0.003$).

| Crosstab | | | | |
|--|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Η ηλικία του παιδιού κατά την είσοδό του στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | Διαφωνώ απολύτως | 3 | 11 | 14 |
| | | 1,5% | 5,1% | 3,4% |
| | Διαφωνώ | 20 | 18 | 38 |
| | | 10,3% | 8,3% | 9,2% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 69 | 44 | 113 |
| | | 35,6% | 20,3% | 27,5% |
| Συμφωνώ | 78 | 113 | 191 | |
| | 40,2% | 52,1% | 46,5% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 24 | 31 | 55 | |
| | 12,4% | 14,3% | 13,4% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 52: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η ηλικία του παιδιού κατά την είσοδό του στα κέντρα»

Μεγαλύτερο είναι το ποσοστό (36,9%) των βρεφονηπιαγωγών που «συμφωνεί απολύτως» πως η **δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί τον γονέα/κηδεμόνα** επηρεάζει την ομαλή μετάβασή του έναντι των νηπιαγωγών (26,8%). Επίσης παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά και στην κατηγορία «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» καθώς το 14,9% των νηπιαγωγών είναι ουδέτερο έναντι του 9,2% των βρεφονηπιαγωγών. Τέλος υπάρχει και ένα ποσοστό 3,1% των νηπιαγωγών που διαφωνεί, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι μηδενικό (πίνακας 53). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=13.639$, $df=4$, $p=0.009$).

| Crosstab | | | | |
|--|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Η δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί τον γονέα-κηδεμόνα | Διαφωνώ απολύτως | 1 | 3 | 4 |
| | | 0,5% | 1,4% | 1,0% |
| | Διαφωνώ | 6 | 0 | 6 |
| | | 3,1% | 0,0% | 1,5% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 29 | 20 | 49 |
| | | 14,9% | 9,2% | 11,9% |
| Συμφωνώ | 106 | 114 | 220 | |
| | 54,6% | 52,5% | 53,5% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 52 | 80 | 132 | |
| | 26,8% | 36,9% | 32,1% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 53: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί τον γονέα/κηδεμόνα»

Ανασταλτικός παράγοντας για την επιτυχημένη μετάβαση φαίνεται ότι είναι η **εξάρτηση του παιδιού από μεταβατικά αντικείμενα** (πίνακας 54) Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών καθώς το 24,9% των βρεφονηπιαγωγών «συμφωνεί απολύτως» έναντι του 11,3% των νηπιαγωγών, οι οποίοι σε ποσοστό 34,0% «ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν». Το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 21,7%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=16.631$, $df=4$, $p=0.002$).

| | | Ομάδα | | Total |
|---|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Η εξάρτηση του παιδιού από αντικείμενα (πιπίλα, κουβέρτα, παιχνίδι) | Διαφωνώ απολύτως | 4 | 3 | 7 |
| | | 2,1% | 1,4% | 1,7% |
| | Διαφωνώ | 19 | 17 | 36 |
| | | 9,8% | 7,8% | 8,8% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 66 | 47 | 113 |
| | | 34,0% | 21,7% | 27,5% |
| Συμφωνώ | 83 | 96 | 179 | |
| | 42,8% | 44,2% | 43,6% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 22 | 54 | 76 | |
| | 11,3% | 24,9% | 18,5% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 54: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η εξάρτηση του παιδιού από μεταβατικό αντικείμενο»

Ενώ η πλειοψηφία των παιδαγωγών (N=151) είναι ουδέτερη όσον αφορά τη **γνωριμία του παιδιού με την παιδαγωγό πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς**, εντούτοις παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (38,1%) «συμφωνεί» ότι η επαφή του παιδιού με την παιδαγωγό πριν τη φοίτησή του στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει την έκβαση της μετάβασης, έναντι του 39,2% των βρεφονηπιαγωγών που φαίνεται πως αμφιταλαντεύεται. Αξίζει να σημειωθεί πως ένα ποσοστό της τάξης του 22,1% των βρεφονηπιαγωγών «διαφωνεί» και «διαφωνεί απολύτως» σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που μόνο το 10,8% είναι αρνητικό (πίνακας 55). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=19.472$, $df=4$, $p=0.001$).

| | | Ομάδα | | Total |
|--|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Η γνωριμία του παιδιού με την παιδαγωγό του πριν την έναρξη του σχολικού έτους | Διαφωνώ απολύτως | 2 | 18 | 20 |
| | | 1,0% | 8,3% | 4,9% |
| | Διαφωνώ | 19 | 30 | 49 |
| | | 9,8% | 13,8% | 11,9% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 66 | 85 | 151 |
| | | 34,0% | 39,2% | 36,7% |
| Συμφωνώ | 74 | 61 | 135 | |
| | 38,1% | 28,1% | 32,8% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 33 | 23 | 56 | |
| | 17,0% | 10,6% | 13,6% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 55: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η γνωριμία του παιδιού με την παιδαγωγό του πριν την έναρξη του σχολικού έτους»

Στη συνέχεια αξιολογήθηκε αν η παραμονή του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (πάνω από τέσσερις ώρες) επηρεάζει τη μετάβασή του και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Το 76,9% των βρεφονηπιαγωγών τοποθετείται θετικά «συμφωνεί» και «συμφωνεί απολύτως» ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 43,8%. Επίσης, παρόμοιο είναι το ποσοστό των νηπιαγωγών (40,7%) που «ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί» σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς που είναι ουδέτεροι σε ποσοστό 14,7%. Τέλος, το 13,6% των νηπιαγωγών «διαφωνεί» ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 6,5% (πίνακας 56). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=57.031$, $df=4$, $p=0.000$).

| Crosstab | | | | | |
|---|----------------------------|------------|-----------------|--------|--------|
| | | Ομάδα | | Total | |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | | |
| Η αυξημένη παραμονή του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (πάνω από 4 ώρες ημερησίως) | Διαφωνώ απολύτως | 4 | 4 | 8 | |
| | | 2,1% | 1,8% | 1,9% | |
| | Διαφωνώ | 26 | 14 | 40 | |
| | | 13,4% | 6,5% | 9,7% | |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 79 | 32 | 111 | |
| | | 40,7% | 14,7% | 27,0% | |
| | Συμφωνώ | 59 | 83 | 142 | |
| | | 30,4% | 38,2% | 34,5% | |
| | Συμφωνώ απολύτως | 26 | 84 | 110 | |
| | | 13,4% | 38,7% | 26,8% | |
| | Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 56: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η αυξημένη παραμονή του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, πάνω από 4 ώρες ημερησίως»

Παράγοντες που αναφέρονται στην οικογένεια

Στο ερώτημα εάν το άγχος το γονέων είναι ανασταλτικός παράγοντας στην επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών τους διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών που επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=22.091$, $df=4$, $p=0.000$). Η διαφορά έγκειται στο γεγονός

ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών 50,5% «συμφωνεί» ότι ο άγχος και στρες των οικογενειών επηρεάζει τη διαδικασία της μετάβασης έναντι των βρεφονηπιαγωγών που σε ποσοστό 50,7% «συμφωνεί απολύτως». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 28,9% για τους νηπιαγωγούς στην κατηγορία «συμφωνά απολύτως» και 38,2% για τους βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «συμφωνά». Επίσης, παρατηρείται πως το 18,0% των νηπιαγωγών είναι ουδέτερο «ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί» σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς (9,7%) (πίνακας 57).

| Crosstab | | | | |
|----------------------------|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Το άγχος, στρες των γονέων | Διαφωνά απολύτως | 3 | 1 | 4 |
| | | 1,5% | 0,5% | 1,0% |
| | Διαφωνά | 2 | 2 | 4 |
| | | 1,0% | 0,9% | 1,0% |
| | Ούτε συμφωνά, ούτε διαφωνά | 35 | 21 | 56 |
| | | 18,0% | 9,7% | 13,6% |
| Συμφωνά | 98 | 83 | 181 | |
| | 50,5% | 38,2% | 44,0% | |
| Συμφωνά απολύτως | 56 | 110 | 166 | |
| | 28,9% | 50,7% | 40,4% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 57: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Το άγχος και στρες των γονέων»

Όσον αφορά αν η **άρνηση των οικογενειών να συμμετέχουν στα προγράμματα μετάβασης** επηρεάζει τη προσαρμογή των παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι το 41,4% των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας «συμφωνεί» και παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Το 39,6% των ερωτηθέντων βρεφονηπιαγωγών «συμφωνεί απολύτως» έναντι των νηπιαγωγών (20,6%) και το 31,4% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών «ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί» έναντι των βρεφονηπιαγωγών (14,3%) (πίνακας 58). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=31.764$, $df=4$, $p=0.000$).

| Crosstab | | | | |
|--|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Η άρνηση συμμετοχής των γονέων σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από την οικογένεια στον Παιδικό Σταθμό | Διαφωνώ απολύτως | 5 | 0 | 5 |
| | | 2,6% | 0,0% | 1,2% |
| | Διαφωνώ | 10 | 8 | 18 |
| | | 5,2% | 3,7% | 4,4% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 61 | 31 | 92 |
| | | 31,4% | 14,3% | 22,4% |
| Συμφωνώ | 78 | 92 | 170 | |
| | 40,2% | 42,4% | 41,4% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 40 | 86 | 126 | |
| | 20,6% | 39,6% | 30,7% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 58: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η άρνηση συμμετοχής των γονέων σε πρόγραμμα μετάβασης»

Παράγοντες που αναφέρονται στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης

Το μεγαλύτερο ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών (47,9%) «συμφωνεί απολύτως» ότι ο **μεγάλος αριθμός παιδιών στις προσχολικές τάξεις** επηρεάζει την έκβαση της μετάβασης έναντι των νηπιαγωγών (33,0%). Επιπλέον διαπιστώνεται πως υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών (21,1%) που είναι ουδέτερο «ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί» ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 8,8% (πίνακας 59). Η παραπάνω στατιστικά σημαντική διαφορά επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=21.089$, $df=5$, $p=0.001$).

| Crosstab | | | | |
|-------------------------------------|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη | Διαφωνώ απολύτως | 2 | 2 | 4 |
| | | 1,0% | 0,9% | 1,0% |
| | Διαφωνώ | 12 | 6 | 18 |
| | | 6,2% | 2,8% | 4,4% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 41 | 19 | 60 |
| | | 21,1% | 8,8% | 14,6% |
| Συμφωνώ | 76 | 86 | 162 | |
| | 39,2% | 39,6% | 39,4% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 63 | 104 | 167 | |
| | 33,0% | 47,9% | 40,6% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 59: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη»

Παράγοντες που αναφέρονται στην εκπαιδευτική πολιτική

Παρόλο που στο σύνολο τους οι παιδαγωγοί (N=410) «συμφωνούν» ότι η ελλιπής κρατική πολιτική για την προσχολική ηλικία λειτουργεί αρνητικά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο μεταβλητές καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών 42,3% «συμφωνεί» ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών 36,6% αμφιταλαντεύεται, δηλαδή «ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 28,2% για τους βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «συμφωνώ» και 27,8% για τους νηπιαγωγούς στην κατηγορία «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Επίσης το 10,2% των βρεφονηπιαγωγών «διαφωνεί απολύτως» ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 4,6% (πίνακας 60). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=12.429$, $df=4$, $p=0.014$).

| Crosstab | | | | |
|--|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Η ελλιπής κρατική πολιτική για την προσχολική εκπαίδευση | Διαφωνώ απολύτως | 9 | 22 | 31 |
| | | 4,6% | 10,2% | 7,6% |
| | Διαφωνώ | 23 | 27 | 50 |
| | | 11,9% | 12,5% | 12,2% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 54 | 79 | 133 |
| | | 27,8% | 36,6% | 32,4% |
| | Συμφωνώ | 82 | 61 | 143 |
| | | 42,3% | 28,2% | 34,9% |
| | Συμφωνώ απολύτως | 26 | 27 | 53 |
| | | 13,4% | 12,5% | 12,9% |
| Total | | 194 | 216 | 410 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 60: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τον παράγοντα: Η ελλιπής κρατική πολιτική για την προσχολική εκπαίδευση»

Στην ανοιχτή επιλογή παρακαλώ αναφέρετε κάτι άλλο που αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση και δεν έχουν καλυφθεί από τις προτεινόμενες επιλογές της ερώτησης απάντησαν συνολικά δύο βρεφονηπιαγωγοί με υπηρεσία πάνω από 21 έτη, από το νομό Πρέβεζας και ανέφεραν: «Η έλλειψη παιδαγωγικού υλικού».

Συμπερασματικά η επιτυχή έκβαση της μετάβασης επηρεάζεται από παράγοντες που αναφέρονται στο παιδί, την οικογένεια, το προσχολικό περιβάλλον μάθησης και την εκπαιδευτική πολιτική. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι παιδαγωγοί στο σύνολο τους θεωρούν πρώτο σημαντικότερο παράγοντα για την επιτυχημένη μετάβαση τη δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί από τον γονέα/κηδεμόνα, παράγοντας που αναφέρεται στο παιδί και δεύτερο σημαντικότερο το άγχος της οικογένειας, παράγοντας που αναφέρεται στην οικογένεια.

6.4.5 Οι προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τις βασικές ικανότητες που θεωρούνται σημαντικές για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο, τα οποία απαντούν στη διερευνητική ερώτηση 7 που διατυπώθηκε στο κεφάλαιο 1. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους παιδαγωγούς να δηλώσουν τον βαθμό σημαντικότητας (*κλίμακα σημαντικότητας πέντε σημείων: Καθόλου σημαντική, Λίγο σημαντική, Ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη, Σημαντική, Πολύ Σημαντική*) για τις προτεινόμενες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες τόσο για τον παιδικό σταθμό όσο και για το νηπιαγωγείο.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 61 οι παιδαγωγοί αξιολογούν «ως σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» για τη **επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό** την ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει την ελληνική γλώσσα (61,1%) και να φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό (49,5%). Ενώ θεωρούν «καθόλου σημαντικές» και «λίγο σημαντικές» τις προτεινόμενες ικανότητες με την ακόλουθη σειρά: το παιδί διαβάζει (89,7%), το παιδί αναγνωρίζει γράμματα (87,2%), το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς (84,0%), το παιδί γράφει (81,3%), το παιδί γράφει το όνομά του (76,8%), το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις (75,3%), το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ (68,5%), το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω (66,0%).

| Παιδικός Σταθμός | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Νηπιαγωγοί-Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|--|-------------------|----------------|------------------------------|--------------|----------------|-------------------------------------|
| Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 272 67,0% | 82 20,2% | 35 8,6% | 17 4,2% | 0 0,0% | 406 100% |
| Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 255 62,8% | 86 21,2% | 40 9,9% | 24 5,9% | 1 0,2% | |
| Το παιδί διαβάξει | 324 79,8% | 40 9,9% | 31 7,6% | 8 2,0% | 3 0,7% | |
| Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 149 36,7% | 91 22,4% | 57 14,0% | 70 17,2% | 39 9,6% | |
| Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 130 32,0% | 85 20,9% | 61 15,0% | 89 21,9% | 41 10,1% | |
| Το παιδί γράφει το όνομά του | 214 52,7% | 98 24,1% | 60 14,8% | 26 6,4% | 8 2,0% | |
| Το παιδί γράφει | 259 63,8% | 71 17,5% | 57 14,0% | 18 4,4% | 1 0,2% | |
| Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατάει σωστά το μολύβι, κόβει καλά με το ψαλίδι) | 76 18,7% | 103 25,4% | 97 23,9% | 80 19,7% | 50 12,3% | |
| Το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά | 152 37,4% | 87 21,4% | 80 19,7% | 53 13,1% | 34 8,4% | |
| Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 134 33,0% | 98 24,1% | 84 20,7% | 55 13,5% | 35 8,6% | |
| Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 173 42,6% | 95 23,4% | 89 21,9% | 34 8,4% | 15 3,7% | |
| Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις | 221 54,4% | 85 20,9% | 65 16,0% | 32 7,9% | 3 0,7% | |
| Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 67 16,5% | 83 20,4% | 100 24,6% | 105 25,9% | 51 12,6% | |
| Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα | 79 19,5% | 100 24,6% | 103 25,4% | 81 20,0% | 43 10,6% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 100 24,6% | 92 22,7% | 90 22,2% | 77 19,0% | 47 11,6% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 66 16,3% | 92 22,7% | 85 20,9% | 91 22,4% | 72 17,7% | |
| Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 26 6,4% | 44 10,8% | 88 21,7% | 125 30,8% | 123 30,3 % | |
| Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 44 10,8% | 58 14,3% | 103 25,4% | 124 30,5% | 77 19,0% | |
| Το παιδί μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ | 201 49,5% | 77 19,0% | 104 25,6% | 18 4,4% | 6 1,5% | |

Πίνακας 61: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό»

Στη συνέχεια ακολουθούν το παιδί γνωρίζει το όνομά του (59,1%), το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά (58,8%), το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 (57,1%), το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του (52,9%), το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα (47,3%), το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατάει σωστά το μολύβι, κόβει καλά με το ψαλίδι) (44,1%), το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα (44,1%), το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα (39,0%), το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας (36,9%).

Συνάμα, οι παιδαγωγοί αξιολογούν «ως σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» για την **ομαλή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο** (πίνακας 62) τις παρακάτω προτεινόμενες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες: το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα (76,6%), το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό (73,6%), το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας (73,6%), το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα (70,4%), το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα (69,9%), το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατάει σωστά το μολύβι, κόβει καλά με το ψαλίδι) (69,6%), το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα (62,8%). Αξιολογούν χαμηλότερα, «ως καθόλου σημαντικές» και «λίγο σημαντικές», τις ακόλουθες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες με την εξής σειρά: το παιδί διαβάζει (66,6%), το παιδί αναγνωρίζει γράμματα (52,2%), το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς (49,5%), το παιδί γράφει (48,0%), το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ (42,2%), το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις (41,7%), το παιδί γράφει το όνομά του (38,4%), το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω (28,9%), το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά (27,7%), το παιδί γνωρίζει το όνομά του (25,4%), το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του (24,9%), το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 (24,2%).

| Νηπιαγωγείο | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Νηπιαγωγείο-Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|---|-------------------|----------------|-------------------------------|--------------|----------------|--------------------------------------|
| Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 98 24.6% | 110 27.6% | 109 27.4% | 57 14.3% | 24 6.0% | 398 100% |
| Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 86 21.3% | 111 27.9% | 109 27.4% | 57 14.3% | 35 8.8% | |
| Το παιδί διαβάζει | 191 48.0% | 74 18.6% | 89 22.4% | 31 7.8% | 13 3.3% | |
| Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 35 8.8% | 66 16.6% | 87 21.9% | 106 26.6% | 104 26.1% | |
| Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 46 11.6% | 53 13.3% | 92 23.1% | 108 27.1% | 99 24.9% | |
| Το παιδί γράφει το όνομά του | 65 16.3% | 88 22.1% | 88 22.1% | 101 25.4% | 56 14.1% | |
| Το παιδί γράφει | 128 32.2% | 63 15.8% | 110 27.6% | 61 15.3% | 36 9.0% | |
| Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα | 14 3.5% | 30 7.5% | 77 19.3% | 142 35.7% | 135 33.9% | |
| Το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά | 58 14.6% | 52 13.1% | 96 24.1% | 89 22.4% | 103 25.9% | |
| Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 46 11.6% | 50 12.6% | 91 22.9% | 96 24.1% | 115 28.9% | |
| Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 63 15.8% | 52 13.1% | 134 33.7% | 71 17.8% | 78 19.6% | |
| Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις | 98 24.6% | 68 17.1% | 108 27.1% | 88 22.1% | 36 9.0% | |
| Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 14 3.5% | 29 7.3% | 62 15.6% | 145 36.4% | 148 37.2% | |
| Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα | 21 5.3% | 26 6.5% | 71 17.8% | 148 37.2% | 132 33.2% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 22 5.5% | 30 7.5% | 96 24.1% | 114 28.6% | 136 34.2% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 15 3.8% | 21 5.3% | 84 21.1% | 103 25.9% | 175 44.0% | |
| Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 4 1.0% | 10 2.5% | 79 19.8% | 116 29.1% | 189 47.5% | |
| Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 15 3.8% | 16 4.0% | 74 18.6% | 116 29.1% | 177 44.5% | |
| Το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ | 103 25.9% | 65 16.3% | 144 36.2% | 70 17.6% | 16 4.0% | |

Πίνακας 62: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο»

Παρατηρήθηκε μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών για τις ακόλουθες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες:

α) αναφορικά με τον παιδικό σταθμό, η ικανότητα του παιδιού να διαβάζει ($\chi^2=6.736$, $df=4$ και $p= 0.151$), και να γράφει το όνομά του ($\chi^2=3.629$, $df=4$ και $p= 0.459$) και

β) αναφορικά με το νηπιαγωγείο, η ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις ($\chi^2=2.710$, $df=4$ και $p= 0.607$) και να μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ ($\chi^2=3.425$, $df=4$ και $p= 0.489$).

Διαπιστώθηκαν **στατιστικά σημαντικές διαφορές** μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square μεταξύ των δύο μεταβλητών για τις προτεινόμενες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες:

α) αναφορικά με τον παιδικό σταθμό, το παιδί αναγνωρίζει γράμματα ($\chi^2=13.471$, $df=3$ και $p= 0.004$), το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς ($\chi^2=15.304$, $df=4$ και $p= 0.004$), το παιδί γνωρίζει το όνομά του ($\chi^2=26.738$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του ($\chi^2=20.311$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί γράφει ($\chi^2=12.984$, $df=4$ και $p= 0.011$), το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατάει σωστά το μολύβι, κόβει καλά με το ψαλίδι) ($\chi^2=40.656$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά ($\chi^2=55.848$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 ($\chi^2=55.794$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω ($\chi^2=38.124$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις ($\chi^2=10.987$, $df=4$ και $p= 0.027$), το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας ($\chi^2=23.422$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα ($\chi^2=21.828$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα ($\chi^2=33.970$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα ($\chi^2=29.118$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα ($\chi^2=51.784$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό ($\chi^2=24.974$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ ($\chi^2=18.609$, $df=4$ και $p= 0.001$).

β) αναφορικά με το νηπιαγωγείο, το παιδί αναγνωρίζει γράμματα ($\chi^2=20.332$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς ($\chi^2=28.599$, $df=4$ και $p= 0.000$), το

παιδί διαβάζει ($x^2=22.477$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί γνωρίζει το όνομά του ($x^2=22.278$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του ($x^2=27.964$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί γράφει το όνομά του ($x^2=20.860$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί γράφει ($x^2=17.037$, $df=4$ και $p= 0.002$), το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατάει σωστά το μολύβι, κόβει καλά με το ψαλίδι) ($x^2=39.934$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά ($x^2=60.199$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 ($x^2=44.609$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω ($x^2=34.459$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας ($x^2=27.212$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα ($x^2=34.993$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα ($x^2=47.110$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα ($x^2=34.467$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα ($x^2=26.003$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό ($x^2=2.710$, $df=4$ και $p= 0.607$). Στη συνέχεια σχολιάζουμε όσες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 63 που παρατίθεται για την **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει γράμματα** το 6,9% των βρεφονηπιαγωγών τη θεωρεί «σημαντική», ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 1,1%. Επίσης η **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει αριθμούς** αξιολογείται ως «σημαντική» από το 9,7% των βρεφονηπιαγωγών. Το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 1,6%. Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει το όνομά του**, το 36,4% των βρεφονηπιαγωγών την αξιολογεί ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική» ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 15,9%. Παραπάνω από τους μισούς νηπιαγωγούς (64,0%) θεωρούν «καθόλου σημαντικό» και «λίγο σημαντικό» **τα παιδιά να γνωρίζουν τα ονόματα των μελών της οικογένειάς τους** σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς (43,3%), οι οποίοι σε ποσοστό της τάξης του 41,0% το θεωρούν «σημαντικό» και «πολύ σημαντικό». Το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι σχεδόν το μισό (21,6%). Αξιοσημείωτο είναι πως υπάρχει ένα ποσοστό 6,9% των βρεφονηπιαγωγών του δείγματος που αξιολογεί την **ικανότητα του παιδιού να γράφει** ως «σημαντική», σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (1,6%).

Η ικανότητα του παιδιού να κρατάει σωστά το μολύβι, να κόβει καλά με το ψαλίδι (ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας) αξιολογείται από το 28,0% των νηπιαγωγών

ως «καθόλου σημαντική», το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 10,6%. Επιπλέον, το 19,1% των νηπιαγωγών τη θεωρεί «σημαντική» και «πολύ σημαντική». Το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι σχεδόν διπλάσιο (43,3%). Πολύ μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των νηπιαγωγών (76,7%) που τοποθετείται αρνητικά ως προς **την ικανότητα του παιδιού να λέει τις ημέρες της εβδομάδας με τη σειρά** σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς (43,3%). Επιπλέον, οι βρεφονηπιαγωγοί σε ποσοστό 33,1% την αξιολογούν ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική», το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι πολύ μικρότερο (8,0%).

Οι νηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους αξιολογούν αρνητικά την **ικανότητα του παιδιού να μπορεί να μετράει ως το δέκα** (73,5%) και **να μπορεί να μετράει ως το δέκα και παραπάνω** (78,9%). Αντίστοιχα οι βρεφονηπιαγωγοί, παρόλο που στην πλειοψηφία τους είναι αρνητικοί, σε ένα μεγάλο ποσοστό (33,7%) για την ικανότητα του παιδιού να μπορεί να μετράει ως το δέκα και (20,3%) για την **ικανότητα του παιδιού να μπορεί να μετράει ως το δέκα και παραπάνω** τις θεωρεί ως «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές». Όσον αφορά **την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας** οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους (47,6%) την αξιολογούν ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική», ενώ οι βρεφονηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους (46,6%) τη θεωρούν ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική».

Το ίδιο ισχύει για την **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα σχήματα** και την **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα**. Το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς που τις αξιολογούν αρνητικά είναι της τάξης 59,7% (αναγνώριση σχημάτων), 50,8% (αναγνώριση βασικών χρωμάτων) και για τους βρεφονηπιαγωγούς που την αξιολογούν θετικά 41,0% (αναγνώριση σχημάτων) και 48,3% (αναγνώριση βασικών χρωμάτων).

Η **ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα** αξιολογείται από το 30,2% των νηπιαγωγών του δείγματος ως «λίγο σημαντική», το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 19,8%. Οι μεν βρεφονηπιαγωγοί τη θεωρούν «σημαντική» σε ποσοστό 24,0% και «πολύ σημαντική» σε ποσοστό 15,7%, ενώ αντίστοιχα οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 15,3% και 4,8%.

| Παιδικός Σταθμός | Καθόλου σημαντική | | Λίγο σημαντική | | Ούτε σημαντ., ούτε ασήμαντ. | | Σημαντική | | Πολύ σημαντική | | TOTAL |
|--|-------------------|--------------|----------------|-------------|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|----------------|-------------|--|
| | N | B | N | B | N | B | N | B | N | B | |
| N: Νηπιαγωγοί B: Βρεφονηπιαγωγοί | | | | | | | | | | | |
| Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 129 68,3% | 143 65,9% | 46 24,3% | 36 16,6% | 12 6,3% | 23 10,6% | 2 1,1% | 15 6,9% | 0 0,0% | 0 0,0% | N:189 100% B:217 100% |
| Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 123 65,1% | 132 60,8% | 47 24,9% | 39 18,0% | 16 8,5% | 24 11,1% | 3 1,6% | 21 9,7% | 0 0,0% | 1 0,5% | |
| Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 71 37,6% | 78 35,9% | 56 29,6% | 35 16,1% | 32 16,9% | 25 11,5% | 21 11,1% | 49 22,6% | 9 4,8% | 30 13,8% | |
| Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 72 38,1% | 58 26,7% | 49 25,9% | 36 16,6% | 27 14,3% | 34 15,7% | 29 15,3% | 60 27,6% | 12 6,3% | 29 13,4% | |
| Το παιδί γράφει | 114 60,3% | 145 66,8% | 41 21,7% | 30 13,8% | 31 16,4% | 26 12,0% | 3 1,6% | 15 6,9% | 0 0,0% | 1 0,5% | |
| Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα | 53 28,0% | 23 10,6% | 56 29,6% | 47 21,7% | 44 23,3% | 53 24,4% | 27 14,3% | 53 24,4% | 9 4,8% | 41 18,9% | |
| Το παιδί λέει τις ημέρες στη σειρά | 90 47,6% | 62 28,6% | 55 29,1% | 32 14,7% | 29 15,3% | 51 23,5% | 13 6,9% | 40 18,4% | 2 1,1% | 32 14,7% | |
| Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 73 38,6% | 61 28,1% | 66 34,9% | 32 14,7% | 33 17,5% | 51 23,5% | 16 8,5% | 39 18,0% | 1 0,5% | 34 15,7% | |
| Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 99 52,4% | 74 34,1% | 50 26,5% | 45 20,7% | 35 18,5% | 54 24,9% | 5 2,6% | 29 13,4% | 0 0,0% | 15 6,9% | |
| Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις | 97 51,3% | 124 57,1% | 52 27,5% | 33 15,2% | 27 14,3% | 38 17,5% | 11 5,8% | 21 9,7% | 2 1,1% | 1 0,5% | |
| Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 41 21,7% | 26 12,0% | 49 25,9% | 34 15,7% | 44 23,3% | 56 25,8% | 43 22,8% | 62 28,6% | 12 6,3% | 39 18,0% | |
| Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις | 43 22,8% | 36 16,6% | 57 30,2% | 43 19,8% | 51 27,0% | 52 24,0% | 29 15,3% | 52 24,0% | 9 4,8% | 34 15,7% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 60 31,7% | 40 18,4% | 53 28,0% | 39 18,0% | 41 21,7% | 49 22,6% | 28 14,8% | 49 22,6% | 7 3,7% | 40 18,4% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 40 21,2% | 26 12,0% | 56 29,6% | 36 16,6% | 35 18,5% | 50 23,0% | 41 21,7% | 50 23,0% | 17 9,0% | 55 25,3% | |
| Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 23 12,2% | 3 1,4% | 35 18,5% | 9 4,1% | 44 23,3% | 44 20,3% | 47 24,9% | 78 35,9% | 40 21,2% | 83 38,2% | |
| Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 31 16,4% | 13 6,0% | 36 19,0% | 22 10,1% | 48 25,4% | 55 25,3% | 50 26,5% | 74 34,1% | 24 12,7% | 53 24,4% | |
| Το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ | 99 52,4% | 102 47,0% | 47 24,9% | 30 13,8% | 37 19,6% | 67 30,9% | 6 3,2% | 12 5,5% | 0 0,0% | 6 2,8% | |

Πίνακας 63: «Κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών»

Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει την ελληνική γλώσσα** παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς το 30,7% των νηπιαγωγών τη θεωρεί «*καθόλου σημαντική*» και «*λίγο σημαντική*», ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 5,5%. Οι βρεφονηπιαγωγοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία (74,1%) την αξιολογούν θετικά, το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι πολύ μικρότερο (46,1%). Η **ικανότητα του παιδιού να φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό** θεωρείται από τους νηπιαγωγούς ως «*καθόλου σημαντική*» για το 16,4% και «*λίγο σημαντική*» για το 19,0%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 6,0% και 10,1%. Επιπλέον, παραπάνω από τους μισούς βρεφονηπιαγωγούς (58,5%) την αξιολογούν θετικά, ενώ είναι πολύ λιγότεροι οι νηπιαγωγοί ηλικίας που τη θεωρούν «*σημαντική*» και «*πολύ σημαντική*» (39,2%). Τέλος, όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να παίζει παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή** φαίνεται ότι οι βρεφονηπιαγωγοί αμφιταλαντεύονται περισσότερο σε ποσοστό της τάξης του 30,9%, σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (19,6%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

Στον πίνακα 64, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες που συντελούν στην **ομαλή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο**. Συγκεκριμένα, παρόλο που οι παιδαγωγοί τοποθετούνται αρνητικά στην **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει γράμματα και αριθμούς**, υπάρχει ένα ποσοστό βρεφονηπιαγωγών 10,8% (αναγνώριση γραμμάτων) και 15,7% (αναγνώριση αριθμών) που τις θεωρεί «*πολύ σημαντικές*», τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς είναι πολύ μικρά 1,0% (αναγνώριση γραμμάτων) και 1,5% (αναγνώριση αριθμών). Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να διαβάζει**, αξίζει να σημειωθεί πως το 18,2% των βρεφονηπιαγωγών τοποθετείται θετικά έναντι των νηπιαγωγών (3,6%).

Το 34,8% των βρεφονηπιαγωγών του δείγματος αξιολογούν ως «*πολύ σημαντική*» την **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει το όνομά του**, το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 17,0%, οι οποίοι φαίνεται πως είναι ουδέτεροι σε ποσοστό 28,4%. Το ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «*ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη*» είναι 15,7%. Η **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του** θεωρείται ως «*καθόλου σημαντική*» και «*λίγο σημαντική*» από το 30,9% των νηπιαγωγών και «*πολύ σημαντική*» από το 34,8%

των βρεφονηπιαγωγών. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 19,2% για τους βρεφονηπιαγωγούς που την αξιολογούν αρνητικά και 14,4% για τους νηπιαγωγούς που την αξιολογούν θετικά.

Η **ικανότητα του παιδιού να γράφει το όνομά του** θεωρείται «*ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη*» από το 28,9% των νηπιαγωγών του δείγματος, ενώ από τους βρεφονηπιαγωγούς σε ποσοστό 15,7%. Αξίζει να σημειωθεί, πως ένα σημαντικό ποσοστό βρεφονηπιαγωγών (19,1%) την αξιολογεί ως «*πολύ σημαντική*», ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 8,8%. Επίσης και η **ικανότητα του παιδιού να γράφει** αξιολογείται ως «*σημαντική*» και «*πολύ σημαντική*» από το 31,8% των βρεφονηπιαγωγών, ενώ το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 16,5%.

Η **ικανότητα του παιδιού να έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα** θεωρείται ως «*πολύ σημαντική*» από το 45,6% των βρεφονηπιαγωγών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 21,6%. Πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών του δείγματος (3,9%) που θεωρεί «*καθόλου σημαντική*» και «*λίγο σημαντική*» την ικανότητα του παιδιού να κρατάει σωστά το μολύβι, να κόβει καλά με το ψαλίδι σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (18,6%). Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αμφιταλαντεύονται ως προς την **ικανότητα του παιδιού να λέει με τη σειρά τις ημέρες της εβδομάδας**, καθώς το 30,9% είναι θετικό, το 32,0% ουδέτερο και το 37,1% αρνητικό, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς του δείγματος είναι 64,7%, 16,7% και 18,7%. Στη συνέχεια, οι βρεφονηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους (58,3%) αξιολογούν ως «*πολύ σημαντική*» την **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει την ελληνική γλώσσα**, το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 36,1%. Αξιοσημείωτο είναι πως το 6,1% των νηπιαγωγών την αξιολογεί αρνητικά, ενώ δύο είναι οι βρεφονηπιαγωγοί που συμφωνούν με την ομάδα των νηπιαγωγών (1,0%).

Οι βρεφονηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους, αξιολογούν θετικά την **ικανότητα του παιδιού να μετράει μέχρι το δέκα** (66,7%) και ως **το δέκα και παραπάνω** (48,5%). Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς είναι 38,6% και 25,8%. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να τις αξιολογούν αρνητικά σε ποσοστό 34,1% (μέτρηση ως το δέκα) και 32,7% (μέτρηση ως το δέκα και πάνω) σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς (14,7% και 19,6%). Η **ικανότητα του παιδιού να κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους και ποσότητας** αξιολογείται από την πλειοψηφία

των βρεφονηπιαγωγών (48,0%) ως «πολύ σημαντική» και από την πλειοψηφία των νηπιαγωγών (38,1%) ως «σημαντική». Το 10,3% των βρεφονηπιαγωγών του δείγματος φαίνεται πως είναι ουδέτερο, ενώ το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι διπλάσιο. Επίσης, η πλειονότητα των βρεφονηπιαγωγών (43,1%) θεωρεί την **ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα** «πολύ σημαντική», ενώ η πλειονότητα των νηπιαγωγών (35,6%) «σημαντική». Το 23,2% των νηπιαγωγών τη θεωρεί «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και το 11,3% «λίγο σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι μικρότερα (12,7% και 2,0%).

Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα σχήματα** το 48,0% των βρεφονηπιαγωγών του δείγματός μας τη θεωρεί «πολύ σημαντική», το 16,2% «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Αντίθετα, το 32,5% των νηπιαγωγών του δείγματός μας φαίνεται πως είναι ουδέτερο και το μόνο το 19,6% τη θεωρεί «πολύ σημαντική». Επιπλέον, το ποσοστό των νηπιαγωγών (19,6%) που τοποθετείται αρνητικά είναι πολύ μεγαλύτερο από το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών (6,9%). Η **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα** αξιολογείται από τους βρεφονηπιαγωγούς ως «πολύ σημαντική» σε ποσοστό 55,4%, «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (12,3%) και «καθόλου σημαντική» (1,5%). Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς είναι 32,0%, 30,4% και 6,2%.

Τέλος, οι μισοί βρεφονηπιαγωγοί του δείγματός μας θεωρούν «πολύ σημαντική» την **ικανότητα του παιδιού να φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό**, το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι μικρότερο 35,1%. Επίσης από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται πως το 22,7% των νηπιαγωγών είναι ουδέτερο και το 11,9% αρνητικό, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά των βρεφονηπιαγωγών είναι 14,7% και 4,0%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

| Νηπιαγωγείο | Καθόλου σημαντική | | Λίγο σημαντική | | Ούτε σημαντ., ούτε ασήμαντ. | | Σημαντική | | Πολύ σημαντική | | TOTAL |
|--|-------------------|-------------|----------------|-------------|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|----------------|--------------|--|
| | N | B | N | B | N | B | N | B | N | B | |
| N: Νηπιαγωγοί B: Βρεφονηπιαγωγοί | | | | | | | | | | | |
| Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 53 27,3% | 45 22,1% | 52 26,8% | 58 28,4% | 62 32,0% | 47 23,0% | 25 12,9% | 32 15,7% | 2 1,0% | 22 10,8% | N:194 100% B:204 100% |
| Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 47 24,2% | 39 19,1% | 51 26,3% | 60 29,4% | 64 33,0% | 45 22,1% | 29 14,9% | 28 13,7% | 3 1,5% | 32 15,7% | |
| Το παιδί διαβάζει | 102 52,6% | 89 43,6% | 41 21,1% | 33 16,2% | 44 22,7% | 45 22,1% | 6 3,1% | 25 12,3% | 1 0,5% | 12 5,9% | |
| Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 17 8,8% | 18 8,8% | 39 20,1% | 27 13,2% | 55 28,4% | 32 15,7% | 50 25,8% | 56 27,5% | 33 17,0% | 71 34,8% | |
| Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 27 13,9% | 19 9,3% | 33 17,0% | 20 9,8% | 56 28,9% | 36 17,6% | 50 25,8% | 58 28,4% | 28 14,4% | 71 34,8% | |
| Το παιδί γράφει το όνομά του | 39 20,1% | 26 12,7% | 38 19,6% | 50 24,5% | 56 28,9% | 32 15,7% | 44 22,7% | 57 27,9% | 17 8,8% | 39 19,1% | |
| Το παιδί γράφει | 62 32,0% | 66 32,4% | 38 19,6% | 25 12,3% | 62 32,0% | 48 23,5% | 23 11,9% | 38 18,6% | 9 4,6% | 27 13,2% | |
| Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα | 12 6,2% | 2 1,0% | 24 12,4% | 6 2,9% | 46 23,7% | 31 15,2% | 70 36,1% | 72 35,3% | 42 21,6% | 93 45,6% | |
| Το παιδί λέει τις ημέρες στη σειρά | 34 17,5% | 24 11,8% | 38 19,6% | 14 6,9% | 62 32,0% | 34 16,7% | 40 20,6% | 49 24,0% | 20 10,3% | 83 40,7% | |
| Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 30 15,5% | 16 7,8% | 36 18,6% | 14 6,9% | 53 27,3% | 38 18,6% | 46 23,7% | 50 24,5% | 29 14,9% | 86 42,2% | |
| Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 39 20,1% | 24 11,8% | 36 18,6% | 16 7,8% | 69 35,6% | 65 31,9% | 32 16,5% | 39 19,1% | 18 9,3% | 60 29,4% | |
| Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 10 5,2% | 4 2,0% | 19 9,8% | 10 4,9% | 41 21,1% | 21 10,3% | 74 38,1% | 71 34,8% | 50 25,8% | 98 48,0% | |
| Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις | 14 7,2% | 7 3,4% | 22 11,3% | 4 2,0% | 45 23,2% | 26 12,7% | 69 35,6% | 79 38,7% | 44 22,7% | 88 43,1% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 17 8,8% | 5 2,5% | 21 10,8% | 9 4,4% | 63 32,5% | 33 16,2% | 55 28,4% | 59 28,9% | 38 19,6% | 98 48,0% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 12 6,2% | 3 1,5% | 12 6,2% | 9 4,4% | 59 30,4% | 25 12,3% | 49 25,3% | 54 26,5% | 62 32,0% | 113 55,4% | |
| Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 3 1,5% | 1 0,5% | 9 4,6% | 1 0,5% | 50 25,8% | 29 14,2% | 62 32,0% | 54 26,5% | 70 36,1% | 119 58,3% | |
| Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 12 6,2% | 3 1,5% | 11 5,7% | 5 2,5% | 44 22,7% | 30 14,7% | 59 30,4% | 57 27,9% | 68 35,1% | 109 53,4% | |

Πίνακας 64: «Κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών»

6.4.6 Οι κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αυτά απαντούν στη διερευνητική ερώτηση 8 και έχουν ως στόχο να εξετάσουν την υπόθεση 4 του πρώτου άξονα που διατυπώθηκε στο κεφάλαιο 1.

Στο ερώτημα πόσο σημαντικές θεωρούνται οι κοινωνικές δεξιότητες για την **επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό** διαπιστώθηκε όπως φαίνεται στον πίνακα 65 πως οι παιδαγωγοί αξιολογούν «ως σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» σε υψηλά ποσοστά, τις ακόλουθες δεξιότητες με την εξής σειρά: το παιδί να συνεργάζεται με τον παιδαγωγό (81,5%), να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του (80,4%), να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή (79,3%), να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων (78,6%), να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία (78,1%), να προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες (74,6%), να μοιράζεται τα παιχνίδια (74,5%), να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών (72,8%), να κάθεται στη γωνία συζήτησης (72,6%). Ακολουθούν η δεξιότητα του παιδιού να είναι ανεξάρτητο (72,1%), να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα (72,1%), να ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης (71,6%), να ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού (71,1%), να περιμένει τη σειρά του (70,7%), να τρώει μόνο του (70,4%), να πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο (70,3%). Στη συνέχεια η δεξιότητα του παιδιού να έχει ενσυναίσθηση (64,9%), να ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού (64,2%), να χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης (61,4%), να βγάζει και να φοράει μερικά ρούχα μόνο του (56,0%) και να τελειώνει τις εργασίες του (40,9%).

| Παιδικός Σταθμός | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Νηπιαγωγοί-Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|---|-------------------|----------------|-------------------------------|--------------|----------------|-------------------------------------|
| Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 71 17,5% | 72 17,8% | 96 23,7% | 133 32,8% | 33 8,1% | 405 100% |
| Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης | 22 5,4% | 66 16,3% | 68 16,8% | 182 44,9% | 67 16,5% | |
| Το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού | 12 3,0% | 41 10,1% | 64 15,8% | 167 41,2% | 121 29,9% | |
| Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 14 3,5% | 42 10,4% | 63 15,6% | 178 44,0% | 108 26,5% | |
| Το παιδί προσεγγίζει νέες δραστηριότητες | 14 3,5% | 32 7,9% | 58 14,3% | 191 47,2% | 110 27,2% | |
| Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 16 4,0% | 33 8,1% | 66 16,3% | 192 47,4% | 98 24,2% | |
| Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού | 12 3,0% | 39 9,6% | 94 23,3% | 202 49,9% | 58 14,3% | |
| Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 12 3,0% | 26 6,4% | 65 16,0% | 165 40,7% | 137 33,8% | |
| Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 13 3,2% | 28 6,9% | 70 17,3% | 192 47,7% | 102 25,2% | |
| Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 15 3,7% | 22 5,4% | 50 12,3% | 178 44,0% | 140 34,6% | |
| Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 13 3,2% | 28 6,9% | 48 11,9% | 161 39,8% | 155 38,3% | |
| Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 12 3,0% | 27 6,7% | 71 17,5% | 175 43,2% | 120 29,6% | |
| Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή | 12 3,0% | 28 6,9% | 44 10,9% | 192 47,4% | 129 31,9% | |
| Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 5 1,2% | 29 7,2% | 41 10,1% | 183 45,2% | 147 36,3% | |
| Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 13 3,2% | 35 8,6% | 65 16,0% | 162 40,0% | 130 32,1% | |
| Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα | 8 2,0% | 42 10,4% | 63 15,6% | 140 34,6% | 152 37,5% | |

(συνεχίζεται)

| | | | | | |
|---|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο | 8 2,0% | 50 12,3% | 62 15,3% | 152 37,5% | 133 32,8% |
| Το παιδί τρώει μόνο του | 12 3,0% | 41 10,1% | 67 16,5% | 147 36,3% | 138 34,1% |
| Το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του | 19 4,7% | 46 11,4% | 113 27,9% | 152 37,5% | 75 18,5% |
| Το παιδί έχει ενσυναίσθηση | 12 3,0% | 29 7,2% | 101 24,9% | 177 43,7% | 86 21,2% |
| Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 5 1,2% | 29 7,2% | 45 11,1% | 163 40,2% | 163 40,2% |

Πίνακας 65: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό»

Στη συνέχεια, οι παιδαγωγοί αξιολόγησαν τις προτεινόμενες κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την **επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο**. Θεωρούν «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» σε υψηλό ποσοστό (πίνακας 66) τις ακόλουθες κοινωνικές δεξιότητες: το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό (94,5%), το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του (93,8%), το παιδί τρώει μόνο του (92,8%), το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα (92,5%), το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών (92,3%), το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων (91,5%), το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια (90,8%), το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή (90,3%). Ακολουθούν το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης (89,8%), το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία (89,8%), το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο (89,5%), το παιδί είναι ανεξάρτητο (89,1%), το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες (88,3%), το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού (87,8%), το παιδί περιμένει τη σειρά του (87,8%), το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης (87,8%), το παιδί έχει ενσυναίσθηση (87,8%), το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του (87,3%), το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού (86,4%), το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης (85,8%) και το παιδί τελειώνει τις εργασίες του (71,6%).

| Νηπιαγωγείο | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Νηπιαγωγοί-Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|---|-------------------|----------------|-------------------------------|--------------|----------------|-------------------------------------|
| Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 11 2.8% | 21 5.3% | 82 20.5% | 153 38.3% | 133 33.3% | 400 100% |
| Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης | 2 0.5% | 12 3.0% | 43 10.8% | 146 36.5% | 197 49.3% | |
| Το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού | 0 0,0% | 6 1.5% | 43 10.8% | 127 31.8% | 224 56.0% | |
| Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 0 0,0% | 11 2.8% | 38 9.5% | 132 33.0% | 219 54.8% | |
| Το παιδί προσεγγίζει με νέες δραστηριότητες | 0 0,0% | 5 1.3% | 42 10.5% | 155 38.8% | 198 49.5% | |
| Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 2 0.5% | 5 1.3% | 42 10.5% | 164 41.0% | 187 46.8% | |
| Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού | 2 0.5% | 5 1.3% | 47 11.8% | 190 47.6% | 155 38.8% | 399 100% |
| Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 2 0.5% | 4 1.0% | 31 7.8% | 153 38.3% | 210 52.5% | 400 100% |
| Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 2 0.5% | 6 1.5% | 33 8.3% | 144 36.0% | 215 53.8% | |
| Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 2 0.5% | 7 1.8% | 25 6.3% | 120 30.0% | 246 61.5% | |
| Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 0 0,0% | 13 3.3% | 28 7.0% | 125 31.3% | 234 58.4% | |
| Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 2 0.5% | 5 1.3% | 24 6.0% | 146 36.5% | 223 55.8% | |
| Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή | 0 0,0% | 5 1.3% | 34 8.5% | 137 34.3% | 224 56.0% | |
| Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 0 0,0% | 7 1.8% | 15 3.8% | 138 34.5% | 240 60.0% | |
| Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 3 0.8% | 5 1.3% | 36 9.0% | 127 31.8% | 229 57.3% | |
| Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα | 1 0.3% | 5 1.3% | 24 6.0% | 84 21.0% | 286 71.5% | |

(συνεχίζεται)

| | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-------------|--------------|--------------|---------------------------|
| Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο | 1 0.3% | 3 0.8% | 38 9.5% | 104 26.0% | 254 63.5% | |
| Το παιδί τρώει μόνο του | 0 0,0% | 3 0.8% | 26 6.5% | 106 26.5% | 265 66.3% | |
| Το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του | 3 0.8% | 4 1.0% | 44 11.0% | 134 33.5% | 215 53.8% | |
| Το παιδί έχει ενσυναίσθηση | 0 0,0% | 6 1.5% | 43 10.8% | 162 40.5% | 189 47.3% | |
| Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 0 0,0% | 2 0.5% | 23 5.7% | 105 26.2% | 271 67.6% | 401 100% |

Πίνακας 66: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο»

Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ των δύο μεταβλητών (νηπιαγωγοί, βρεφονηπιαγωγοί) για τις ακόλουθες κοινωνικές δεξιότητες:

α) αναφορικά με τον παιδικό σταθμό, η δεξιότητα του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται: στην τουαλέτα ($\chi^2=9.363$, $df=4$ και $p= 0.053$), να πλένει τα χέρια και το πρόσωπο ($\chi^2=7.746$, $df=4$ και $p= 0.101$), να τρώει ($\chi^2=7.415$, $df=4$ και $p= 0.116$), να βγάζει και να φοράει μερικά ρούχα μόνο του ($\chi^2=7.575$, $df=4$ και $p= 0.108$)

β) αναφορικά με το νηπιαγωγείο, η δεξιότητα του παιδιού βγάζει και να φοράει μερικά ρούχα μόνο του ($\chi^2=4.863$, $df=4$ και $p= 0.302$) και να έχει ενσυναίσθηση ($\chi^2=7.470$, $df=3$ και $p= 0.058$).

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να **διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά** μεταξύ των δύο μεταβλητών για τις ακόλουθες κοινωνικές δεξιότητες:

α) αναφορικά με τον παιδικό σταθμό, το παιδί τελειώνει τις εργασίες του ($\chi^2=25.251$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης ($\chi^2=25.266$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού ($\chi^2=54.175$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί περιμένει τη σειρά του ($\chi^2=42.015$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες ($\chi^2=51.555$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης ($\chi^2=58.329$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί ανταποκρίνεται

άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού ($x^2=51.224$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια ($x^2=69.582$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης ($x^2=67.741$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων ($x^2=59.801$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία ($x^2=47.923$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών ($x^2=47.505$, $df=5$ και $p= 0.000$), το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή ($x^2=55.159$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό ($x^2=56.689$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί είναι ανεξάρτητο ($x^2=30.684$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί έχει ενσυναίσθηση ($x^2=29.871$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του ($x^2=41.921$, $df=4$ και $p= 0.000$).

β) αναφορικά με το νηπιαγωγείο, το παιδί τελειώνει τις εργασίες του ($x^2=24.822$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης ($x^2=33.432$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού ($x^2=22.494$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί περιμένει τη σειρά του ($x^2=25.543$, $df=3$ και $p= 0.000$), το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες ($x^2=28.431$, $df=3$ και $p= 0.000$), το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης ($x^2=27.627$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού ($x^2=42.023$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια ($x^2=37.423$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης ($x^2=25.762$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων ($x^2=30.530$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία ($x^2=11.164$, $df=3$ και $p= 0.011$), το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών ($x^2=21.972$, $df=4$ και $p= 0.000$), το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή ($x^2=20.450$, $df=3$ και $p= 0.000$), το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό ($x^2=32.398$, $df=3$ και $p= 0.000$), το παιδί είναι ανεξάρτητο ($x^2=10.252$, $df=4$ και $p= 0.036$), το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα ($x^2=19.727$, $df=4$ και $p= 0.001$), το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο ($x^2=9.722$, $df=4$ και $p= 0.045$), το παιδί τρώει μόνο του ($x^2=14.452$, $df=3$ και $p= 0.002$), το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του ($x^2=12.144$, $df=3$ και $p= 0.007$). Στη συνέχεια σχολιάζουμε όσες κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Η συγκριτική ανάλυση μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το πόσο σημαντικές θεωρούνται κάθε μία από τις προτεινόμενες κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και από εκεί στο νηπιαγωγείο (πίνακας 67-68).

Αναλυτικότερα, οι μισοί και πλέον βρεφονηπιαγωγοί, σε ποσοστό της τάξης του 52,3%, θεωρούν ότι η **δεξιότητα του παιδιού να τελειώνει τις εργασίες του** στον παιδικό σταθμό είναι «σημαντική» και «πολύ σημαντική», ενώ αρκετοί είναι οι νηπιαγωγοί που θεωρούν ότι είναι «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική» (45,0%). Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς που τοποθετούνται θετικά είναι 28,1% και για τους βρεφονηπιαγωγούς που είναι αρνητικοί 26,8%. Όσον αφορά τη **δεξιότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης του**, το 23,1% των βρεφονηπιαγωγών την αξιολογεί ως «πολύ σημαντική», το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 9,0%. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό της τάξης του 21,7% τη θεωρεί «λίγο σημαντική», ενώ το ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 11,6%.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι βρεφονηπιαγωγοί είναι θετικοί στον **να ακούει το παιδί προσεκτικά και να ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού**. Ειδικότερα, το 41,2% των βρεφονηπιαγωγών του δείγματος τη χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντική», ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι πολύ μικρότερο (16,9%). Αξίζει να σημειωθεί, πως μόνο το 4,2% των βρεφονηπιαγωγών τοποθετείται αρνητικά, έναντι του 23,2% των νηπιαγωγών. Επίσης, το 35,6% των βρεφονηπιαγωγών αξιολογούν ως «πολύ σημαντική» τη **δεξιότητα του παιδιού να περιμένει τη σειρά του**, έναντι των νηπιαγωγών 16,4%. Το 22,7% των νηπιαγωγών είναι αρνητικοί, ενώ το ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι πολύ μικρότερο 6,6%.

Βάσει των απαντήσεων των παιδαγωγών για τη σημαντικότητα των **δεξιοτήτων των παιδιών να προσεγγίζουν με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες και να ενδιαφέρονται για τις δραστηριότητες της τάξης**, φαίνεται ότι αντίστοιχα το 35,6% και το 31,9% των βρεφονηπιαγωγών τις χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντικές», ενώ τα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς είναι 17,5% και 15,3%. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 20,9% (προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες) και το 21,7% (ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης) των νηπιαγωγών τις

χαρακτηρίζει αρνητικά, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 2,8% και 3,7%. Σημαντικό είναι και το ποσοστό των νηπιαγωγών που είναι ουδέτερο 19,6% για τις νέες δραστηριότητες και 24,3% για τις δραστηριότητες της τάξης.

Η **δεξιότητα του παιδιού να ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού** θεωρείται «σημαντική» και «πολύ σημαντική» από την πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών (78,2%), «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» από το 17,1%, «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική» από το 4,6%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς είναι 48,1%, 30,2% και 21,7%. Η **δεξιότητα του παιδιού να μοιράζεται τα παιχνίδια** για τη συντριπτική πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών (90,8) χαρακτηρίζεται ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική», ενώ πολύ μικρά είναι τα ποσοστά για τις υπόλοιπες κατηγορίες σημαντικότητας. Αντιθέτως, οι νηπιαγωγοί είναι θετικοί σε ποσοστό 56,1%, αλλά υπάρχει και ένα ποσοστό 25,4% που είναι ουδέτερο και το 18,5% που τοποθετείται αρνητικά.

Όσον αφορά τη **δεξιότητα του παιδιού να κάθεται στη γωνιά συζήτησης**, οι βρεφονηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους την αξιολόγησαν θετικά σε ποσοστό της τάξης 88,9%, ενώ οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 54,0%. Επιπλέον, το 20,1% των νηπιαγωγών το θεωρούν «καθόλου σημαντικό» και «λίγο σημαντικό» και μόνο 3 βρεφονηπιαγωγοί το αξιολόγησαν αρνητικά. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», καθώς οι νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι ουδέτεροι σε ποσοστό 25,9% σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς που το ποσοστό είναι πολύ μικρό (9,7%). Οι βρεφονηπιαγωγοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία (92,6%) θεωρούν «πολύ σημαντικό» και «σημαντικό» **το παιδί να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων** και μόνο 2 βρεφονηπιαγωγοί τη χαρακτηρίζουν ως «καθόλου σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς είναι 62,4% και 18,5%.

Οι βρεφονηπιαγωγοί (46,3%) θεωρούν «πολύ σημαντικό» **το παιδί να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία**, ενώ οι νηπιαγωγοί (34,4%) το θεωρούν «σημαντικό». Επιπλέον, είναι πολύ μεγαλύτερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (18,5%) που το αξιολογεί «αρνητικά» σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς (2,8%). Οι περισσότεροι βρεφονηπιαγωγοί θεωρούν «σημαντικό» και «πολύ σημαντικό» **το παιδί να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών**. Εντούτοις, το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών που τοποθετούνται «θετικά» στην εν λόγω κοινωνική δεξιότητα

είναι πολύ μεγαλύτερο (84,7%) από των νηπιαγωγών (58,6%). Οι δε νηπιαγωγοί φαίνεται να «αμφιταλαντεύονται» (22,2%) και να τη χαρακτηρίζουν «αρνητικά» (18,5%) σε μεγαλύτερα ποσοστά από τους βρεφονηπιαγωγούς (13,4%, 1,9%). Σχεδόν διπλάσιο είναι το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών (40,2) που θεωρεί «πολύ σημαντική» τη **δεξιότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή** σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (22,2%). Το ένα πέμπτο περίπου αυτών (19,1%) την αξιολογούν αρνητικά, ενώ μόνο 4 βρεφονηπιαγωγοί τη θεωρούν «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική».

Η κοινωνική δεξιότητα, **το παιδί συνεργάζεται με την παιδαγωγό**, χαρακτηρίζεται ως «πολύ σημαντική» από το 45,4% των βρεφονηπιαγωγών και το 25,9% των νηπιαγωγών. Αξίζει να σημειωθεί, πως το 16,4% των νηπιαγωγών τη θεωρεί «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και το 16,9% ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική», ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι πάρα πολύ μικρά (0,9%, 4,6%).

Όσον αφορά **το παιδί να είναι ανεξάρτητο**, οι βρεφονηπιαγωγοί (41,2%) το θεωρούν «πολύ σημαντικό» και οι νηπιαγωγοί (38,6%) «σημαντικό». Επιπλέον, υπάρχει ένα ποσοστό νηπιαγωγών (23,3%) που είναι ουδέτερο, το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 9,7%. Στην πλειοψηφία τους, τόσο οι βρεφονηπιαγωγοί (68%) όσο και οι νηπιαγωγοί (61,4%) τοποθετούνται θετικά ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να έχει ενσυναίσθηση**, ενώ το 18,0% των νηπιαγωγών την αξιολογεί αρνητικά και μόνο 1 βρεφονηπιαγωγός τη χαρακτηρίζει ως «καθόλου σημαντική». Τέλος, οι βρεφονηπιαγωγοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία (91,2%) αξιολογούν ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική» τη **δεξιότητα του παιδιού να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις σκέψεις του** και μόνο 2 βρεφονηπιαγωγοί τη θεωρούν «λίγο σημαντική». Παρόλο που το 68,2% των νηπιαγωγών τοποθετείται θετικά υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό αυτών που είναι ουδέτερο (14,8%) και αρνητικό (16,9%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

| Παιδικός σταθμός | Καθόλου σημαντική | | Λίγο σημαντική | | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | | Σημαντική | | Πολύ σημαντική | | TOTAL |
|---|-------------------|-------------|----------------|-------------|-------------------------------|-------------|-------------|--------------|----------------|--------------|--|
| | N | B | N | B | N | B | N | B | N | B | |
| N: Νηπιαγωγοί B: Βρεφονηπιαγωγοί | | | | | | | | | | | |
| Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 42 22,2% | 29 13,4% | 43 22,8% | 29 13,4% | 51 27,0% | 45 20,8% | 43 22,8% | 90 41,7% | 10 5,3% | 23 10,6% | N:189 100% B:216 100% |
| Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης | 14 7,4% | 8 3,7% | 41 21,7% | 25 11,6% | 39 20,6% | 29 13,4% | 78 41,3% | 104 48,1% | 17 9,0% | 50 23,1% | |
| Το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού | 12 6,3% | 0 0,0% | 32 16,9% | 9 4,2% | 38 20,1% | 26 12,0% | 75 39,7% | 92 42,6% | 32 16,9% | 89 41,2% | |
| Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 12 6,3% | 2 0,9% | 31 16,4% | 11 5,1% | 39 20,6% | 24 11,1% | 76 40,2% | 102 47,2% | 31 16,4% | 77 35,6% | |
| Το παιδί προσεγγίζει νέες δραστηριότητες | 13 6,9% | 1 0,5% | 27 14,3% | 5 2,3% | 37 19,6% | 21 9,7% | 79 41,8% | 112 51,9% | 33 17,5% | 77 35,6% | |
| Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 13 6,9% | 3 1,4% | 28 14,8% | 5 2,3% | 46 24,3% | 20 9,3% | 73 38,6% | 119 55,1% | 29 15,3% | 69 31,9% | |
| Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού | 9 4,8% | 3 1,4% | 32 16,9% | 7 3,2% | 57 30,2% | 37 17,0% | 79 41,8% | 123 56,9% | 12 6,3% | 46 21,3% | |
| Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 10 5,3% | 2 0,9% | 25 13,2% | 1 0,5% | 48 25,4% | 17 7,9% | 64 33,9% | 101 46,8% | 42 22,2% | 95 44,0% | |
| Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 11 5,8% | 2 0,9% | 27 14,3% | 1 0,5% | 49 25,9% | 21 9,7% | 68 36,0% | 124 57,4% | 34 18,0% | 68 31,5% | |
| Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 13 6,9% | 2 0,9% | 22 11,6% | 0 0,0% | 36 19,0% | 14 6,5% | 69 36,5% | 109 50,5% | 49 25,9% | 91 42,1% | |
| Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 13 6,9% | 0 0,0% | 22 11,6% | 6 2,8% | 34 18,0% | 14 6,5% | 65 34,4% | 96 44,4% | 55 29,1% | 100 46,3% | |
| Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 12 6,3% | 0 0,0% | 23 12,2% | 4 1,9% | 42 22,2% | 29 13,4% | 73 38,6% | 102 47,2% | 39 20,6% | 81 37,5% | |
| (συνεχίζεται) | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|------------|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
| Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή | 10 5,3% | 2 0,9% | 26 13,8% | 2 0,9% | 32 16,9% | 12 5,6% | 79 41,8% | 113 52,3% | 42 22,2% | 87 40,3% |
| Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 5 2,6% | 0 0,0% | 27 14,3% | 2 0,9% | 31 16,4% | 10 4,6% | 77 40,7% | 106 49,1% | 49 25,9% | 98 45,4% |
| Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 7 3,7% | 6 2,8% | 24 12,7% | 11 5,1% | 44 23,3% | 21 9,7% | 73 38,6% | 89 41,2% | 41 21,7% | 89 41,2% |
| Το παιδί έχει ενσυναίσθηση | 11 5,8% | 1 0,5% | 23 12,2% | 6 2,8% | 39 20,6% | 62 28,7% | 86 45,5% | 91 42,1% | 30 15,9% | 56 25,9% |
| Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 5 2,6% | 0 0,0% | 27 14,3% | 2 0,9% | 28 14,8% | 17 7,9% | 63 33,3% | 100 46,3% | 66 34,9% | 97 44,9% |

Πίνακας 67: «Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό ανάλογα με τις ομάδες εκπαιδευτικών»

Σε συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος οι παιδαγωγοί ρωτήθηκαν πόσο σημαντικές θεωρούν κάθε μια από τις κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, οι βρεφονηπιαγωγοί αξιολογούν *θετικά* σε μεγαλύτερο ποσοστό (82,0%) από τους νηπιαγωγούς (60,3%) τη **δεξιότητα του παιδιού να τελειώνει τις εργασίες του**. Ένα σημαντικό ποσοστό (29,9%) νηπιαγωγών φαίνεται πως είναι ουδέτερο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς του δείγματος είναι 11,7%. Επίσης, περισσότεροι βρεφονηπιαγωγοί (58,3%) θεωρούν **«πολύ σημαντικό» το παιδί να χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης** σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (39,7%). Σημαντικό είναι το ποσοστό των νηπιαγωγών (19,1%) που αμφιταλαντεύεται, ενώ μόνο 6 βρεφονηπιαγωγοί φαίνεται να είναι ουδέτεροι.

Και οι δύο μεταβλητές αξιολογούν θετικά **να ακούει προσεκτικά το παιδί και να ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού**. Μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών (67,0%) που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη δεξιότητα ως **«πολύ σημαντική»** και μεγαλύτερο το ποσοστό των νηπιαγωγών (38,7%) που τη χαρακτηρίζει **«ως σημαντική»**. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (91,3%), οι βρεφονηπιαγωγοί τοποθετούνται θετικά ως προς τη δεξιότητα του παιδιού **να περιμένει τη σειρά του**, το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 84,1%.

Το 61,7% των βρεφονηπιαγωγών χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντικό» και το 45,9% των νηπιαγωγών ως «σημαντικό» **το παιδί να προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες**, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 36,6% για τους νηπιαγωγούς και 32,0% για τους βρεφονηπιαγωγούς. Επίσης, το ένα πέμπτο των νηπιαγωγών (15,5%) είναι ουδέτερο. Παρόμοια είναι και τα ποσοστά για τη σημαντικότητα **του παιδιού να ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης**. Το 56,3% των βρεφονηπιαγωγών τη θεωρεί «πολύ σημαντική» και το 37,4% «σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς είναι 37,4% και 44,8%, ενώ το 16,0% φαίνεται να είναι ουδέτερο.

Πάνω από τους μισούς βρεφονηπιαγωγούς (65,0%) αξιολογούν ως «πολύ σημαντική» τη **δεξιότητα να μοιράζεται το παιδί τα παιχνίδια** και το 31,1% τη χαρακτηρίζει ως «σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς του δείγματος είναι 39,2% και 45,9%. Η πλειοψηφία και των δύο μεταβλητών θεωρεί «πολύ σημαντικό» **το παιδί να κάθεται στη γωνία συζήτησης**. Μεγαλύτερο είναι το ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς (62,1%) σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (44,8%). Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό της τάξης του 13,9% θεωρούν τη συγκεκριμένη δεξιότητα «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη».

Το 64,4% των βρεφονηπιαγωγών και το 52,1% των νηπιαγωγών αξιολογούν ως «πολύ σημαντική» τη **δεξιότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία**. Επιπλέον, παρατηρείται πως το 10,3% των νηπιαγωγών είναι ουδέτερο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 3,9%. Οι μισοί και πλέον βρεφονηπιαγωγοί, σε ποσοστό της τάξης του 65,5% θεωρούν «πολύ σημαντικό» **το παιδί να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών**, ενώ αρκετοί νηπιαγωγοί το θεωρούν εξίσου «πολύ σημαντικό» (45,4%). Όσον αφορά τη δεξιότητα **του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή** η πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών (94,6%) τη θεωρεί «πολύ σημαντική» και «σημαντική», ενώ αρκετοί είναι οι νηπιαγωγοί που τοποθετούνται θετικά (85,6%) και 23 περίπου που είναι ουδέτεροι (11,9%). Το 98% των βρεφονηπιαγωγών δηλώνει πως είναι «πολύ σημαντικό» και «σημαντικό» να συνεργάζεται το παιδί με τον παιδαγωγό, το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 90,7%.

Επίσης, το 90,8% των βρεφονηπιαγωγών θεωρεί «πολύ σημαντικό» και «σημαντικό» **το παιδί να είναι ανεξάρτητο**, το αντίστοιχο ποσοστό για τους

νηπιαγωγούς είναι 87,1%. Η συντριπτική πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών τοποθετείται θετικά ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα**, σε ποσοστό της τάξης του 97,1%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 87,7%, ενώ υπάρχουν και λίγοι νηπιαγωγοί που είναι αναποφάσιστοι (9,8%). Οι βρεφονηπιαγωγοί σε ποσοστό της τάξης του 68,9% αξιολογούν ως «**πολύ σημαντική**» τη **δεξιότητα του παιδιού να πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο του**. Το ποσοστό είναι μειωμένο περίπου κατά 10% στους νηπιαγωγούς (57,7%), οι οποίοι σε ποσοστό 13,4% τη χαρακτηρίζουν ως «**ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη**». Περισσότεροι είναι οι βρεφονηπιαγωγοί (72,3%) που θεωρούν «**πολύ σημαντικό**» **το παιδί να τρώει μόνο του** σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (59,8%), οι οποίοι σε ποσοστό 10,3% είναι ουδέτεροι.

Παραπάνω από τους μισούς βρεφονηπιαγωγούς (51,5%) θεωρούν «**πολύ σημαντικό**» **το παιδί να ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού** σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (25,4%), οι οποίοι στην πλειοψηφία τους το αξιολογούν ως «**σημαντικό**» (53,4%). Σημαντικό είναι το ποσοστό των νηπιαγωγών (19,7%) που χαρακτηρίζει την παραπάνω δεξιότητα ως «**ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη**». Τέλος, το 73,9% των βρεφονηπιαγωγών χαρακτηρίζει ως «**πολύ σημαντικό**» **το παιδί να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του**, το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι μικρότερο (60,8%). Επιπλέον, το 8,8% των νηπιαγωγών τοποθετείται ουδέτερα, ενώ μόνο 6 βρεφονηπιαγωγοί θεωρούν τη συγκεκριμένη δεξιότητα ως «**ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη**» (2,9%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

| Νηπιαγωγείο | Καθόλου σημαντική | | Λίγο σημαντική | | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | | Σημαντική | | Πολύ σημαντική | | TOTAL |
|---|-------------------|-----------|----------------|-----------|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|----------------|--------------|--------------------------------|
| | N | B | N | B | N | B | N | B | N | B | |
| N: Νηπιαγωγοί B: Βρεφονηπιαγωγοί | | | | | | | | | | | |
| Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 6 3.1% | 5 2.4% | 13 6.7% | 8 3.9% | 58 29.9% | 24 11.7% | 65 33.5% | 88 42.7% | 52 26.8% | 81 39.3% | N:194 100% B:206 100% |
| Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης | 0 0.0% | 2 1.0% | 6 3.1% | 6 2.9% | 37 19.1% | 6 2.9% | 74 38.1% | 72 35.0% | 77 39.7% | 120 58.3% | |

(συνεχίζεται)

| | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--|
| Το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού | 0 0,0% | 0 0,0% | 5 2.6% | 1 0.5% | 28 14.4% | 15 7.3% | 75 38.7% | 52 25.2% | 86 44.3% | 138 67.0% | |
| Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 0 0,0% | 0 0,0% | 5 2.6% | 6 2.9% | 26 13.4% | 12 5.8% | 81 41.8% | 51 24.8% | 82 42.3% | 137 66.5% | |
| Το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες | 0 0,0% | 0 0,0% | 4 2.1% | 1 0.5% | 30 15.5% | 12 5.8% | 89 45.9% | 66 32.0% | 71 36.6% | 127 61.7% | |
| Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 0 0.0% | 2 1.0% | 5 2.6% | 0 0.0% | 31 16.0% | 11 5.3% | 87 44.8% | 77 37.4% | 71 36.6% | 116 56.3% | |
| Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 0 0.0% | 2 1.0% | 4 2.1% | 0 0.0% | 25 12.9% | 6 2.9% | 89 45.9% | 64 31.1% | 76 39.2% | 134 65.0% | |
| Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 0 0.0% | 2 1.0% | 5 2.6% | 1 0.5% | 27 13.9% | 6 2.9% | 75 38.7% | 69 33.5 | 87 44.5% | 128 62.1% | |
| Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 0 0.0% | 2 1.0% | 7 3.6% | 0 0.0% | 20 10.3% | 5 2.4% | 69 35.6% | 51 24.8% | 98 50.5% | 148 71.8% | |
| Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 0 0,0% | 0 0,0% | 9 4.6% | 4 1.9% | 20 10.3% | 8 3.9% | 64 33.0% | 61 29.6% | 101 52.1% | 133 64.6% | |
| Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 2 1.0% | 0 0.0% | 5 2.6% | 0 0.0% | 16 8.2% | 8 3.9% | 83 42.8% | 63 30.6% | 88 45.4% | 135 65.5% | |
| Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες της σχολικής τάξης και αυλής | 0 0,0% | 0 0,0% | 5 2.6% | 0 0.0% | 23 11.9% | 11 5.3% | 77 39.7% | 60 29.1% | 89 45.9% | 135 65.5% | |
| Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 0 0,0% | 0 0,0% | 5 2.6% | 2 1.0% | 13 6.7% | 2 1.0% | 86 44.3% | 52 25.2% | 90 46.4% | 150 72.8% | |
| Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 0 0,0% | 3 1.5% | 2 1.0% | 3 1.5% | 23 11.9% | 13 6.3% | 69 35.6% | 58 28.2% | 100 51.5% | 129 62.6% | |
| Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα | 1 0.5% | 0 0.0% | 4 2.1% | 1 0.5% | 19 9.8% | 5 2.4% | 49 25.3% | 35 17.0% | 121 62.4% | 165 80.1% | |
| Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο | 1 0.5% | 0 0.0% | 2 1.0% | 1 0.5% | 26 13.4% | 12 5.8% | 53 27.3% | 51 24.8% | 112 57.7% | 142 68.9% | |
| Το παιδί τρώει μόνο του | 0 0,0% | 0 0,0% | 3 1.5% | 0 0.0% | 20 10.3% | 6 2.9% | 55 28.4% | 51 24.8% | 116 59.8% | 149 72.3% | |
| Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 0 0,0% | 0 0,0% | 2 1.0% | 0 0.0% | 17 8.8% | 6 2.9% | 57 29.4% | 48 23.2% | 118 60.8% | 153 73.9% | N:194 100% B:207 100% |
| Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού | 0 0.0% | 2 1.0% | 3 1.6% | 2 1.0% | 38 19.7% | 9 4.4% | 103 53.4% | 87 42.2% | 49 25.4% | 106 51.5% | N:193 100% B:206 100% |

Πίνακας 68: «Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών»

Συμπερασματικά από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε πως οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας αξιολογούν ως σημαντικότερες, σε υψηλότερα ποσοστά, τις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες τόσο για τον παιδικό σταθμό όσο και για το νηπιαγωγείο. Παρατηρείται πως αρκετοί βρεφονηπιαγωγοί αξιολογούν τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες στο σύνολό τους ως «σημαντικές» για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και τοποθετούνται θετικά σε σχέση με την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου, την εξοικείωση του παιδιού με αριθμούς και πράξεις για την ομαλή μετάβασή του στο νηπιαγωγείο.

Οι κοινωνικές δεξιότητες αξιολογούνται θετικά από το σύνολο των παιδαγωγών για τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι βρεφονηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους, αξιολογούν θετικά τις κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την ομαλή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και το περίπου το ένα πέμπτο τις χαρακτηρίζει ως «ούτε σημαντικές, ούτε ασήμαντες», ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες στο νηπιαγωγείο θεωρούνται «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» από τη συντριπτική πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών. Περισσότεροι από τους μισούς νηπιαγωγούς θεωρούν «πολύ σημαντικές» και «σημαντικές» τις κοινωνικές δεξιότητες στον παιδικό σταθμό, ενώ περίπου το ένα πέμπτο τις αξιολογεί αρνητικά και άλλο ένα πέμπτο φαίνεται να είναι αναποφάσιστο. Τέλος, οι κοινωνικές δεξιότητες στο νηπιαγωγείο αξιολογούνται θετικά από την πλειοψηφία των νηπιαγωγών.

6.4.7 Γνωστικά αντικείμενα των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών για το θέμα της μετάβασης.

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όσον αφορά τη διερευνητική ερώτηση 9 που διατυπώθηκε στο κεφάλαιο 1. Σύμφωνα με τις συνολικές απαντήσεις στην ερώτηση «*Ποια από τα ακόλουθα γνωστικά αντικείμενα των βασικών σας σπουδών πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν τα παιδιά στη μετάβασή τους από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο;*» πάνω από το 80% των παιδαγωγών επέλεξε από τα γνωστικά αντικείμενα των βασικών του σπουδών (πίνακα 69) τα ομαδικά παιχνίδια (88,2%), τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες

(81,9%) και τη μουσική (80,4%). Ακολουθούν, με παρόμοια ποσοστά το θεατρικό παιχνίδι (78,9%), η ζωγραφική (76,2%) και η παιδική λογοτεχνία (71,8%). Πάνω από το 60% των παιδαγωγών του δείγματος επέλεξε τα εικαστικά (69,9%), τη δραματοποίηση (69,4%), το κουκλοθέατρο (67,2%) και τις γλωσσικές δραστηριότητες (63,7%). Ενώ, λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν τις μαθηματικές δραστηριότητες (45,1%) και την πληροφορική (18,9%).

| | Responses | | Percent of Cases |
|------------------------------|-------------|---------------|------------------|
| | N | Percent | |
| Ενδιαφέρον ^a | | | |
| Παιδική λογοτεχνία | 293 | 8,8% | 71,8% |
| Γλωσσικές δραστηριότητες | 260 | 7,9% | 63,7% |
| Μαθηματικές δραστηριότητες | 184 | 5,6% | 45,1% |
| Ψυχοκινητικές δραστηριότητες | 334 | 10,1% | 81,9% |
| Εικαστικά | 285 | 8,6% | 69,9% |
| Δραματοποίηση | 283 | 8,5% | 69,4% |
| Ομαδικά παιχνίδια | 360 | 10,9% | 88,2% |
| Κουκλοθέατρο | 274 | 8,3% | 67,2% |
| Θεατρικό παιχνίδι | 322 | 9,7% | 78,9% |
| Μουσική | 328 | 9,9% | 80,4% |
| Ζωγραφική | 311 | 9,4% | 76,2% |
| Πληροφορική | 77 | 2,3% | 18,9% |
| Total | 3311 | 100,0% | 811,5% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 69: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου των γνωστικών αντικείμενων των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών»

Από τα δεδομένα μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας θεωρούν τα μαθήματα με αντικείμενο το παιχνίδι, τη μουσική και την παιδική λογοτεχνία ως βασικά εργαλεία με τα οποία μπορούν να δώσουν στο παιδί κίνητρα να εκφράσει τα συναισθήματα, τις ανησυχίες και τους φόβους του για το νέο περιβάλλον μάθησης, να τα διαχειριστεί και να ενταχθεί ομαλά στο νέο πλαίσιο.

6.5 Παρουσίαση απόψεων εκπαιδευτικών για τις πρακτικές μετάβασης

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τις απόψεις των παιδαγωγών για τις πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία με στόχο την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού από την

οικογένεια στον παιδικό σταθμό και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο, τα οποία απαντούν στις διερευνητικές ερωτήσεις 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19 και έχουν ως στόχο να επιβεβαιώσουν τις υποθέσεις 5, 6, 7, 8 του πρώτου άξονα και τις υποθέσεις 1, 2 του τέταρτου άξονα που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 1.

Ζητείται από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να δηλώσουν τον βαθμό σημαντικότητας (κλίμακα *σημαντικότητας πέντε σημείων, Καθόλου σημαντική, Λίγο σημαντική, Ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη, Σημαντική, Πολύ Σημαντική*) για τις προτεινόμενες πρακτικές μετάβασης, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσουν κάποια άλλη πρακτική, εάν το επιθυμούν. Επιπλέον, καλούνται να δηλώσουν εάν εφαρμόζουν ή δεν εφαρμόζουν τις προτεινόμενες πρακτικές μετάβασης.

Τα ερωτήματα ταξινομήθηκαν σε ενότητες που μας οδήγησε σε ένα σύνολο έξι ενοτήτων:

- i) πρακτικές που εφαρμόζονται πριν την είσοδο του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης,
- ii) πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς,
- iii) πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο,
- iv) πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου,
- v) πρακτικές που εφαρμόζονται για την ανάπτυξη συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών και
- vi) πρακτικές που οργανώνονται από την κοινότητα.

Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης Cross tab δε φαίνεται να υπάρχει κάποιος βαθμός συσχέτισης μεταξύ της υιοθέτησης πρακτικών μετάβασης από τους παιδαγωγούς και του μεγέθους της ομάδας, των αναλογιών παιδιών-παιδαγωγών, του φορέα και του νομού, καθώς η στατιστική σημαντικότητα που βρέθηκε είναι ασθενής, παρόλο που αναμέναμε τα δομικά χαρακτηριστικά των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης θα επηρέαζαν, σε κάποιο βαθμό, την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης. Επίσης, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας εφαρμόζουν ποικίλες πρακτικές τις πρώτες ημέρες εισόδου του παιδιού στα περιβάλλοντα μάθησης και κατά τη διάρκεια φοίτησής τους σε αυτά, με

σκοπό να αντιμετωπίσουν τις παρούσες και μελλοντικές αλλαγές, και αξιολογούν θετικά όσες πρακτικές οι ίδιοι υιοθετούν με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Στην έρευνά μας, η ομάδα των παιδαγωγών που εφαρμόζει τις προτεινόμενες πρακτικές χαρακτηρίζεται ως **ομάδα Α** και η ομάδα των παιδαγωγών που δεν εφαρμόζει τις παρακάτω πρακτικές χαρακτηρίζεται ως **ομάδα Β**. Στη συνέχεια, παίρνουμε ως βάση τη στατιστική ανάλυση χ^2 και παραθέτουμε και σχολιάζουμε όσους πίνακες έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (νηπιαγωγών και βρεφονηπιαγωγών).

6.5.1 Οι πρακτικές μετάβασης πριν την είσοδο του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Στον πίνακα 70 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την αξιολόγηση των πρακτικών που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία και εφαρμόζονται ή μη από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι νηπιαγωγοί και οι βρεφονηπιαγωγοί χαρακτηρίζουν ως «σημαντικό» και «πολύ σημαντικό» να ακούνε τους προβληματισμούς τις οικογένειες για τη μετάβαση του παιδιού τους σε ποσοστό 87,5% και να συζητούν προσωπικά με τους γονείς σε ποσοστό 82,4%. Σχεδόν οι μισοί παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας αξιολογούν θετικά την πρακτική γνωρίζω το παιδί και την οικογένειά του (51,6%) και μοιράζω φυλλάδια που κατατοπίζουν την οικογένεια αναφορικά με τη μετάβαση (48,8%). Πάνω από το 30,0% των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας τοποθετούνται θετικά για την πρακτική της τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους γονείς της τάξης πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (32,8%) και την παροχή στις οικογένειες των παιδιών εποπτικού υλικού (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβασή του στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (31,3%). Το 29,6% θεωρεί «σημαντικό» και «πολύ σημαντικό» την αποστολή επιστολής καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες και το 12,7% την πραγματοποίηση επισκέψεων στα σπίτια των παιδιών.

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Νηπιαγωγοί-Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|---|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------|------------------|-----------------------|---|
| Φροντίζετε να γνωρίσετε το παιδί και την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς | 74 18.1% | 50 12.2% | 74 18.1% | 140 34.2% | 71 17.4% | 409 100% |
| Πραγματοποιείτε επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στον Παιδικό Σταθμό | 190 46.5% | 75 18.3% | 92 22.5% | 38 9.3% | 14 3.4% | |
| Ακούτε τους προβληματισμούς της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών τους στον Παιδικό Σταθμό | 8 2.0% | 8 2.0% | 35 8.6% | 193 47.2% | 165 40.3% | |
| Στέλνετε επιστολή καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες της τάξης σας | 117 28.6% | 47 11.5% | 124 30.3% | 72 17.6% | 49 12.0% | |
| Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς της τάξης σας πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς | 99 24.2% | 67 16.4% | 109 26.7% | 99 24.2% | 35 8.6% | |
| Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση στον Παιδικό Σταθμό πριν την πρώτη μέρα στον Παιδικό Σταθμό | 93 22.7% | 68 16.6% | 120 29.3% | 90 22.0% | 38 9.3% | |
| Μοιράζετε φυλλάδια που κατατοπίζουν την οικογένεια πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς | 56 13.7% | 54 13.2% | 99 24.3% | 135 33.1% | 64 15.7% | |
| Συζητάτε προσωπικά με τους γονείς πριν την είσοδο του παιδιού στον Παιδικό Σταθμό | 19 4.6% | 14 3.4% | 39 9.5% | 146 35.7% | 191 46.7% | |

Πίνακας 70: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις πρακτικές πριν την είσοδο του παιδιού στο κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης»

Πρακτική: «Φροντίζετε να γνωρίζετε παιδί και οικογένεια πριν έναρξη σχολικής χρονιάς»

Στην ερώτηση εάν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας του δείγματος φροντίζουν να γνωρίζουν το παιδί και την οικογένειά του πριν την έναρξης της σχολικής χρονιάς με στόχο την ομαλή προσαρμογή των παιδιών (πίνακας 71), διαπιστώθηκε πως από το σύνολο των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (N:409) οι 152 εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική (ομάδα A¹²) και οι 257 δεν την εφαρμόζουν (ομάδα B¹³). Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την ομάδα B ($\chi^2=16.774$, $df=4$ και $p= 0.002$), και όχι για την ομάδα A ($\chi^2=7.155$, $df=3$ και $p= 0.067$).

Παρατηρούμε ότι από την ομάδα B, οι νηπιαγωγοί διαφέρουν σημαντικά στις κατηγορίες «καθόλου σημαντικό», «λίγο σημαντικό» και «σημαντικό». Αναλυτικότερα, το 34,1% των βρεφονηπιαγωγών θεωρεί καθόλου σημαντικό να έρθει σε επαφή με τις οικογένειες και το παιδί πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που θεωρούν σημαντική τη συγκεκριμένη πρακτική σε ποσοστό 30,1%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 18,3%. Επίσης, το 21,3% των βρεφονηπιαγωγών την αξιολογεί ως «λίγο σημαντική», ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς (11,8%).

| | | Ομάδα | | Total |
|----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Λίγο σημαντικό | 3 | 1 | 4 |
| | | 3,0% | 1,9% | 2,6% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 9 | 0 | 9 |
| | | 9,1% | 0,0% | 5,9% |
| | Σημαντικό | 55 | 27 | 82 |
| | | 55,6% | 50,9% | 53,9% |
| Πολύ σημαντικό | 32 | 25 | 57 | |
| | 32,3% | 47,2% | 37,5% | |
| Total | | 99 | 53 | 152 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

¹² Ομάδα A χαρακτηρίζεται η ομάδα των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών που εφαρμόζει τις προτεινόμενες πρακτικές μετάβασης

¹³ Ομάδα B χαρακτηρίζεται η ομάδα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας που δεν εφαρμόζει τις προτεινόμενες πρακτικές μετάβασης

| | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------|--------|--------|
| OXI | Καθόλου σημαντικό | 18 | 56 | 74 |
| | | 19,4% | 34,1% | 28,8% |
| | Λίγο σημαντικό | 11 | 35 | 46 |
| | | 11,8% | 21,3% | 17,9% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 27 | 38 | 65 |
| | | 29,0% | 23,2% | 25,3% |
| | Σημαντικό | 28 | 30 | 58 |
| | | 30,1% | 18,3% | 22,6% |
| Πολύ σημαντικό | 9 | 5 | 14 | |
| | 9,7% | 3,0% | 5,4% | |
| Total | | 93 | 164 | 257 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 71: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Φροντίζετε να γνωρίζετε παιδιά και οικογένεια πριν έναρξη σχολικής χρονιάς»

Πρακτική: «Πραγματοποιείτε επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης»

Όσον αφορά την πρακτική οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας να πραγματοποιούν επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης διαπιστώθηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία τόσο των νηπιαγωγών (N:176) όσο και των βρεφονηπιαγωγών (N:214) δεν εφαρμόζει τη συγκεκριμένη πρακτική και μόνο 19 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας την υιοθετούν. Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών για τις δύο ομάδες: A ($\chi^2=9.975$, $df=3$ και $p=0.019$) και B ($\chi^2=34.535$, $df=4$ και $p=0.000$).

Αναλυτικότερα, στην ομάδα A οι νηπιαγωγοί αξιολογούν τη συγκεκριμένη πρακτική μετάβασης ως σημαντική σε ποσοστό 68,8% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι μηδενικό (0,0%). Στην ομάδα B το 59,8% των βρεφονηπιαγωγών την αξιολογεί ως «καθόλου σημαντική» και το 16,8% ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς είναι 34,1% και 31,3%. Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει ένα ποσοστό της τάξης του 5,1% των νηπιαγωγών που την αξιολογεί ως πολύ σημαντική, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι μηδενικό (πίνακας 72).

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Καθόλου σημαντικό | 2 | 0 | 2 |
| | | 12,5% | 0,0% | 10,5% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 1 | 0 | 1 |
| | | 6,3% | 0,0% | 5,3% |
| | Σημαντικό | 11 | 0 | 11 |
| | 68,8% | 0,0% | 57,9% | |
| | Πολύ σημαντικό | 2 | 3 | 5 |
| | | 12,5% | 100,0% | 26,3% |
| Total | | 16 | 3 | 19 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 60 | 128 | 188 |
| | | 34,1% | 59,8% | 48,2% |
| | Λίγο σημαντικό | 37 | 38 | 75 |
| | | 21,0% | 17,8% | 19,2% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 55 | 36 | 91 |
| | 31,3% | 16,8% | 23,3% | |
| | Σημαντικό | 15 | 12 | 27 |
| | | 8,5% | 5,6% | 6,9% |
| | Πολύ σημαντικό | 9 | 0 | 9 |
| | | 5,1% | 0,0% | 2,3% |
| Total | | 176 | 214 | 390 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 72: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Πραγματοποιείτε επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών πριν τη φοίτησή τους»

Πρακτική: «Στέλνετε επιστολή καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες της τάξης σας»

Στον πίνακα 73 που παρατίθεται διαπιστώνουμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (N:339) **δεν στέλνει επιστολή καλωσορίσματος στις οικογένειες των παιδιών της τάξης τους**, ενώ 30 παιδαγωγοί υιοθετούν τη συγκεκριμένη πρακτική. Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την ομάδα Β ($\chi^2=41.995$, $df=4$ και $p= 0.000$), και όχι για την ομάδα Α ($\chi^2=4.987$, $df=4$ και $p= 0.289$).

Πιο συγκεκριμένα το 46,9% των βρεφονηπιαγωγών της ομάδας Β αξιολογεί ως καθόλου σημαντική την αποστολή επιστολής καλωσορίσματος, ενώ το ίδιο σχεδόν ποσοστό (46,3%) των νηπιαγωγών φαίνεται πως είναι ουδέτερο, θεωρώντας την πρακτική ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 16,3% για τους νηπιαγωγούς στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» και 26,0% για τους

βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Τέλος, παρατηρούμε πως το 9,5% των νηπιαγωγών αξιολογεί την ίδια πρακτική ως «πολύ σημαντική» και μόνο 5 βρεφονηπιαγωγοί συμμερίζονται την άποψή τους.

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Καθόλου σημαντικό | 2 4,4% | 1 4,0% | 3 4,3% |
| | Λίγο σημαντικό | 0 0,0% | 2 8,0% | 2 2,9% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 3 6,7% | 3 12,0% | 6 8,6% |
| | Σημαντικό | 21 46,7% | 8 32,0% | 29 41,4% |
| | Πολύ σημαντικό | 19 42,2% | 11 44,0% | 30 42,9% |
| | Total | 45 100,0% | 25 100,0% | 70 100,0% |
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 24 16,3% | 90 46,9% | 114 33,6% |
| | Λίγο σημαντικό | 18 12,2% | 27 14,1% | 45 13,3% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 68 46,3% | 50 26,0% | 118 34,8% |
| | Σημαντικό | 23 15,6% | 20 10,4% | 43 12,7% |
| | Πολύ σημαντικό | 14 9,5% | 5 2,6% | 19 5,6% |
| | Total | 147 100,0% | 192 100,0% | 339 100,0% |

Πίνακας 73: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Στέλνετε επιστολή καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες της τάξης σας»

Πρακτική: «Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς της τάξης σας πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς»

Συνεχίζοντας με την πρακτική της **τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους γονείς της τάξης πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς** διαπιστώνουμε πως 297 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας δεν εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική και 112 την εφαρμόζουν. Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την ομάδα Β ($\chi^2=39.950$, $df=4$ και $p=0.000$), και όχι για την ομάδα Α ($\chi^2=5.157$, $df=4$ και $p=0.272$).

Παρατηρούμε ότι το 42,5% των βρεφονηπιαγωγών της ομάδας Β θεωρεί «καθόλου σημαντική» την τηλεφωνική επικοινωνία σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που σε παρόμοιο ποσοστό (40,0%) την αξιολογεί ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 18,5% για τους νηπιαγωγούς στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» και 26,9% για τους βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Επίσης, το 22,3% των νηπιαγωγών τοποθετείται θετικά και μόνο 11 βρεφονηπιαγωγοί την αξιολογούν ως «σημαντική» (πίνακας 74).

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Καθόλου σημαντικό | 3 | 1 | 4 |
| | | 4,8% | 2,0% | 3,6% |
| | Λίγο σημαντικό | 0 | 2 | 2 |
| | | 0,0% | 4,0% | 1,8% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 9 | 3 | 12 |
| | | 14,5% | 6,0% | 10,7% |
| | Σημαντικό | 34 | 30 | 64 |
| | | 54,8% | 60,0% | 57,1% |
| | Πολύ σημαντικό | 16 | 14 | 30 |
| | | 25,8% | 28,0% | 26,8% |
| Total | | 62 | 50 | 112 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 24 | 71 | 95 |
| | | 18,5% | 42,5% | 32,0% |
| | Λίγο σημαντικό | 25 | 40 | 65 |
| | | 19,2% | 24,0% | 21,9% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 52 | 45 | 97 |
| | | 40,0% | 26,9% | 32,7% |
| | Σημαντικό | 24 | 11 | 35 |
| | | 18,5% | 6,6% | 11,8% |
| | Πολύ σημαντικό | 5 | 0 | 5 |
| | | 3,8% | 0,0% | 1,7% |
| Total | | 130 | 167 | 297 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 74: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς της τάξης σας πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς»

Πρακτική: «Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης πριν την πρώτη μέρα»

Στην πλειονότητά τους (N: 350) οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας δεν παρέχουν στις οικογένειες των παιδιών παραμύθια, link's, videos σχετικά με τη μετάβαση του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, ενώ 59 παιδαγωγοί φαίνεται πως υποστηρίζουν τις οικογένειες με εποπτικό υλικό πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (πίνακας 75). Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την ομάδα Β ($\chi^2=36.691$, $df=4$ και $p= 0.000$), και όχι για την ομάδα Α ($\chi^2=4.932$, $df=4$ και $p= 0.294$).

Παρατηρούμε ότι το 57,0% των βρεφονηπιαγωγών της ομάδας Β αξιολογεί αρνητικά την παροχή εποπτικού υλικού, θεωρώντας την πρακτική ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική» σε σχέση με τους νηπιαγωγούς οι οποίοι στην πλειονότητά τους είναι ουδέτεροι σε ποσοστό 43,9%. Το ποσοστό των νηπιαγωγών που είναι αρνητικό είναι 28,7% και των βρεφονηπιαγωγών που είναι ουδέτερο 22,8%. Επίσης, το 7,0% των νηπιαγωγών αξιολογεί την πρακτική ως «πολύ σημαντική» και μόνο 2 βρεφονηπιαγωγοί έχουν την ίδια αξιολόγηση.

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Καθόλου σημαντικό | 2 | 0 | 2 |
| | | 5,7% | 0,0% | 3,4% |
| | Λίγο σημαντικό | 1 | 3 | 4 |
| | | 2,9% | 12,5% | 6,8% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 3 | 4 | 7 |
| | | 8,6% | 16,7% | 11,9% |
| Σημαντικό | 12 | 9 | 21 | |
| | 34,3% | 37,5% | 35,6% | |
| Πολύ σημαντικό | 17 | 8 | 25 | |
| | 48,6% | 33,3% | 42,4% | |
| Total | | 35 | 24 | 59 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

| | | | | |
|-----|-------------------------------|--------|--------|--------|
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 24 | 67 | 91 |
| | | 15,3% | 34,7% | 26,0% |
| | Λίγο σημαντικό | 21 | 43 | 64 |
| | | 13,4% | 22,3% | 18,3% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 69 | 44 | 113 |
| | | 43,9% | 22,8% | 32,3% |
| | Σημαντικό | 32 | 37 | 69 |
| | | 20,4% | 19,2% | 19,7% |
| | Πολύ σημαντικό | 11 | 2 | 13 |
| | | 7,0% | 1,0% | 3,7% |
| | Total | 157 | 193 | 350 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 75: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό σχετικά με τη μετάβαση πριν την πρώτη μέρα»

6.5.2 Οι πρακτικές μετάβασης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς

Όπως φαίνεται στον πίνακα 76 στο ερώτημα «Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία εφαρμόζετε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για να διευκολύνετε τη μετάβαση του παιδιού στο κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης; Παρακαλώ αξιολογήσετε τις παρακάτω πρακτικές, είτε τις εφαρμόζετε, είτε όχι» διαπιστώθηκε πως οι παιδαγωγοί (βρεφονηπιαγωγοί και νηπιαγωγοί) στη συντριπτική τους πλειοψηφία, χαρακτηρίζουν ως «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» τις πρακτικές με την εξής σειρά: Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή συμβιώνοντας με συνομηλίκους στην τάξη (95,1%), βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου (93,7%), διασφαλίζετε την ομαλή συνέχεια στις διαδικασίες και στα θέματα μάθησης και οργάνωσης του χώρου (92,7%), ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (90,0%). Πάνω από το 80% των εκπαιδευτικών θεωρεί σημαντικές και πολύ σημαντικές τις πρακτικές: παρέχετε γενικές πληροφορίες στην οικογένεια για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα (87,6%), συζητάτε με τα παιδιά για την είσοδό τους στον παιδικό σταθμό στην αρχή της χρονιάς (82,4%), εφαρμόζετε σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών στον παιδικό σταθμό κατά τον μήνα Σεπτέμβριο (81,2%), έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια κατά τη

διάρκεια της σχολικής χρονιάς (80,7%). Ακολουθούν οι πρακτικές ζητάτε τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών (75,8%), καλείτε τους γονείς στην τάξη του παιδικού σταθμού μετά την πρώτη μέρα για να μάθουν περισσότερα για τον παιδικό σταθμό (74,6%), πληροφορείτε την οικογένεια για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών (αναγνώριση γραμμάτων, μέτρηση κ.α.) (72,6%), δημιουργείτε μικρές ομάδες προσαρμογής κατά τον μήνα Σεπτέμβριο (αρχή σχολικής χρονιάς) (71,6%), δημιουργείτε εποπτικά υλικά για τα παιδιά ώστε να τα βοηθήσετε να καταλάβουν τη μετάβασή τους στον παιδικό σταθμό (φωτογραφικό υλικό, άλμπουμ) (56,7%). Λιγότεροι από τους μισούς παιδαγωγούς αξιολογούν θετικά τις πρακτικές ζητάτε την παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες στον παιδικό σταθμό (43,3%), παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση στον παιδικό σταθμό κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (42,5%) και ενθαρρύνετε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στον παιδικό σταθμό να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς (39,2%). Στη συνέχεια παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα στα οποία παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Νηπιαγωγοί-Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|--|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------|------------------|-----------------------|---|
| Ζητάτε τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών τους | 5 1.2% | 24 5.9% | 70 17.1% | 187 45.7% | 123 30.1% | 409 100% |
| Ενθαρρύνετε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στον Παιδικό Σταθμό να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς | 54 13.2% | 62 15.2% | 133 32.5% | 118 28.9% | 42 10.3% | |
| Ζητάτε την παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες | 60 14.7% | 62 15.2% | 110 26.9% | 99 24.2% | 78 19.1% | |
| (συνεχίζεται) | | | | | | |

| | | | | | |
|---|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Δημιουργείτε μικρές ομάδες προσαρμογής κατά τον μήνα Σεπτέμβριο (αρχή σχολικής χρονιάς) | 19 4.6% | 23 5.6% | 74 18.1% | 167 40.8% | 126 30.8% |
| Εφαρμόζετε σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών στον Παιδικό Σταθμό κατά τον μήνα Σεπτέμβριο | 19 4.6% | 7 1.7% | 51 12.5% | 127 31.1% | 205 50.1% |
| Καλείτε τους γονείς στην τάξη του Παιδικού Σταθμού μετά την πρώτη μέρα για να μάθουν περισσότερα για τον Παιδικό Σταθμό | 22 5.4% | 19 4.6% | 63 15.4% | 171 41.8% | 134 32.8% |
| Συζητάτε με τα παιδιά για την είσοδό τους στον Παιδικό Σταθμό στην αρχή της χρονιάς | 5 1.2% | 19 4.6% | 48 11.7% | 166 40.6% | 171 41.8% |
| Δημιουργείτε εποπτικά υλικά για τα παιδιά ώστε να τα βοηθήσετε να καταλάβουν τη μετάβασή τους στον Παιδικό Σταθμό | 22 5.4% | 46 11.2% | 109 26.7% | 148 36.2% | 84 20.5% |
| Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου | 0 0,0% | 9 2.2% | 17 4.2% | 141 34.5% | 242 59.2% |
| Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή συμβιώνοντας με συνομηλίκους στην τάξη | 1 0.2% | 7 1.7% | 12 2.9% | 108 26.4% | 281 68.7% |
| Διασφαλίζετε την ομαλή συνέχεια στις διαδικασίες και στα θέματα μάθησης και οργάνωσης του χώρου | 1 0.2% | 5 1.2% | 24 5.9% | 181 44.3% | 198 48.4% |
| Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 2 0.5% | 5 1.2% | 34 8.3% | 220 53.8% | 148 36.2% |
| Πληροφορείτε την οικογένεια για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών | 11 2.7% | 25 6.1% | 76 18.6% | 191 46.7% | 106 25.9% |
| Παρέχετε γενικές πληροφορίες στην οικογένεια για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα | 3 0.7% | 10 2.4% | 38 9.3% | 172 42.1% | 186 45.5% |

(συνεχίζεται)

| | | | | | | |
|--|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--|
| Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό για τη μετάβαση | 27 6.6% | 48 11.7% | 160 39.1% | 115 28.1% | 59 14.4% | |
| Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια | 16 3.9% | 10 2.4% | 53 13.0% | 175 42.8% | 155 37.9% | |

Πίνακας 76: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς»

Πρακτική: «Ζητάτε τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών τους»

Στην ερώτηση εάν οι παιδαγωγοί του δείγματος ζητούν τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες με στόχο την προσαρμογή των παιδιών τους, διαπιστώθηκε πως από το σύνολο των παιδαγωγών (N:409) οι περισσότεροι (N:320) εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική (ομάδα A) και οι 89 δεν την εφαρμόζουν (ομάδα B) (πίνακας 77). Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών για την ομάδα A και όχι για την ομάδα B. Συγκεκριμένα το 60,8% των νηπιαγωγών αξιολογούν την πρακτική ως «σημαντική» και το 5,9 ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 49,7% και 10,2%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=8.621$, $df=3$ και $p=0.035$).

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Λίγο σημαντικό | 1 | 8 | 9 |
| | | 0,7% | 4,8% | 2,8% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 9 | 17 | 26 |
| | | 5,9% | 10,2% | 8,1% |
| | Σημαντικό | 93 | 83 | 176 |
| | | 60,8% | 49,7% | 55,0% |
| Πολύ σημαντικό | 50 | 59 | 109 | |
| | 32,7% | 35,3% | 34,1% | |
| Total | | 153 | 167 | 320 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------|--------|--------|
| OXI | Καθόλου σημαντικό | 2 | 3 | 5 |
| | | 5,1% | 6,0% | 5,6% |
| | Λίγο σημαντικό | 6 | 9 | 15 |
| | | 15,4% | 18,0% | 16,9% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 16 | 28 | 44 |
| | | 41,0% | 56,0% | 49,4% |
| | Σημαντικό | 6 | 5 | 11 |
| | | 15,4% | 10,0% | 12,4% |
| Πολύ σημαντικό | 9 | 5 | 14 | |
| | 23,1% | 10,0% | 15,7% | |
| Total | | 39 | 50 | 89 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 77: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ζητάτε τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών τους»

Πρακτική: «Ενθαρρύνετε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς»

Όσον αφορά την πρακτική οι παιδαγωγοί **ενθαρρύνουν τους γονείς που τα παιδιά τους ήδη φοιτούν στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς** διαπιστώθηκε πως είναι περισσότεροι οι παιδαγωγοί (N:274) που δεν την εφαρμόζουν, σε σχέση με εκείνους που την εφαρμόζουν (N:134). Όπως φαίνεται στον πίνακα 78 στην ομάδα A οι νηπιαγωγοί αξιολογούν τη συγκεκριμένη πρακτική μετάβασης ως σημαντική σε ποσοστό 68,6% και οι βρεφονηπιαγωγοί σε ποσοστό 59,4%, ενώ στην ομάδα B τόσο οι νηπιαγωγοί (41,8%) όσο και οι βρεφονηπιαγωγοί (40,8%) είναι ουδέτεροι. Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών για τις δύο ομάδες (A, B).

Αναλυτικότερα, στην ομάδα A των παιδαγωγών πάνω από τους μισούς νηπιαγωγούς (ποσοστό 68,6%) την αξιολογούν ως «σημαντική», το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι μικρότερο (59,4%). Επιπλέον το 22,9% των νηπιαγωγών τη χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντική», ενώ το 21,9% των

βρεφονηπιαγωγών ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Αντίστοιχα το ποσοστό των νηπιαγωγών που εμφανίζεται ουδέτερο είναι μικρότερο 8,6%.

Στην ομάδα Β το 23,8% των νηπιαγωγών την αξιολογεί ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική», ενώ το 25,0% των βρεφονηπιαγωγών ως «καθόλου σημαντική». Αντίστοιχα, το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών που τοποθετείται θετικά είναι 12,5% και των νηπιαγωγών που τη θεωρεί «καθόλου σημαντική» 13,1%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square, όπου για την ομάδα Α ($\chi^2=9.072$, $df=3$ και $p= 0.028$) και για την ομάδα Β ($\chi^2=12.527$, $df=4$ και $p= 0.014$).

| Crosstabulation | | | | |
|------------------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Λίγο σημαντικό | 0 | 3 | 3 |
| | | 0,0% | 4,7% | 2,2% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 6 | 14 | 20 |
| | | 8,6% | 21,9% | 14,9% |
| | Σημαντικό | 48 | 38 | 86 |
| 68,6% | 59,4% | 64,2% | | |
| Πολύ σημαντικό | 16 | 9 | 25 | |
| | 22,9% | 14,1% | 18,7% | |
| Total | | 70 | 64 | 134 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 16 | 38 | 54 |
| | | 13,1% | 25,0% | 19,7% |
| | Λίγο σημαντικό | 26 | 33 | 59 |
| | | 21,3% | 21,7% | 21,5% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 51 | 62 | 113 |
| | | 41,8% | 40,8% | 41,2% |
| | Σημαντικό | 16 | 15 | 31 |
| 13,1% | | 9,9% | 11,3% | |
| Πολύ σημαντικό | 13 | 4 | 17 | |
| | | 10,7% | 2,6% | 6,2% |
| Total | | 122 | 152 | 274 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 78: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ενθαρρύνετε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς»

Πρακτική: «Ζητάτε την παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες»

Όπως φαίνεται στον πίνακα 79 οι παιδαγωγοί σε ποσοστό 26,9% αξιολογούν ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» την **παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες στον προσχολικό χώρο**. Περισσότεροι είναι οι παιδαγωγοί που δεν εφαρμόζουν αυτή την πρακτική (N:215) και λιγότεροι αυτοί που την εφαρμόζουν (N:194). Παρατηρήθηκε μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square στατιστικά σημαντική συσχέτιση για τις δύο μεταβλητές και των δύο ομάδων (A, B).

Συγκεκριμένα για την ομάδα A ($\chi^2=10.547$, $df=4$ και $p= 0.032$), το 56,5% των νηπιαγωγών την αξιολογεί ως «σημαντική», το 29,0% ως «πολύ σημαντική», ενώ μόνο 1 νηπιαγωγός τη θεωρεί «λίγο σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι ίδια για τις κατηγορίες «σημαντικό» και «πολύ σημαντικό» (38,4%) και φαίνεται πως είναι περισσότεροι οι βρεφονηπιαγωγοί που τη χαρακτηρίζουν ως «λίγο σημαντική» (10,4%), σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (1,4%).

Στην ομάδα B ($\chi^2=16.261$, $df=4$ και $p= 0.003$), οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους (50,4%) τη χαρακτηρίζουν ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», ενώ οι βρεφονηπιαγωγοί (37,0%) ως «καθόλου σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 27,2% για τους βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και 19,5% για τους νηπιαγωγούς στην κατηγορία «καθόλου σημαντική». Επιπλέον, περισσότεροι βρεφονηπιαγωγοί (7,6%) τη χαρακτηρίζουν ως «πολύ σημαντική» σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (2,4%).

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Καθόλου σημαντικό | 0 | 2 | 2 |
| | | 0,0% | 1,6% | 1,0% |
| | Λίγο σημαντικό | 1 | 13 | 14 |
| | | 1,4% | 10,4% | 7,2% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 9 | 14 | 23 |
| | | 13,0% | 11,2% | 11,9% |
| Σημαντικό | 39 | 48 | 87 | |
| | 56,5% | 38,4% | 44,8% | |
| Πολύ σημαντικό | 20 | 48 | 68 | |
| | 29,0% | 38,4% | 35,1% | |
| Total | | 69 | 125 | 194 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------|--------|--------|
| OXI | Καθόλου σημαντικό | 24 | 34 | 58 |
| | | 19,5% | 37,0% | 27,0% |
| | Λίγο σημαντικό | 28 | 20 | 48 |
| | | 22,8% | 21,7% | 22,3% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 62 | 25 | 87 |
| | | 50,4% | 27,2% | 40,5% |
| Σημαντικό | 6 | 6 | 12 | |
| | 4,9% | 6,5% | 5,6% | |
| Πολύ σημαντικό | 3 | 7 | 10 | |
| | 2,4% | 7,6% | 4,7% | |
| Total | | 123 | 92 | 215 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 79: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ζητάτε την παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες»

Πρακτική: «Δημιουργείτε μικρές ομάδες προσαρμογής κατά τον μήνα Σεπτέμβριο (αρχή σχολικής χρονιάς)»

Στον πίνακα 80 που παρατίθεται διαπιστώνουμε πως είναι περισσότεροι οι παιδαγωγοί (N:285) που δημιουργούν **μικρές ομάδες προσαρμογής στην αρχή της σχολικής χρονιάς**. Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την ομάδα Β ($\chi^2=18.681$, $df=4$ και $p=0.001$), και όχι για την ομάδα Α ($\chi^2=6.440$, $df=3$ και $p=0.092$). Παρατηρούμε ότι από την ομάδα Β, οι νηπιαγωγοί διαφέρουν σημαντικά στις κατηγορίες «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», «πολύ σημαντική» και «λίγο σημαντική». Αναλυτικότερα το 45,3% νηπιαγωγών είναι ουδέτερο, σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς (26,3%), οι οποίοι σε ποσοστό 21,1% τη χαρακτηρίζουν ως «πολύ σημαντική». Το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 2,3%. Επίσης το ένα πέμπτο των νηπιαγωγών (19,8%) την αξιολογεί ως «λίγο σημαντική» και μόνο 3 βρεφονηπιαγωγοί είναι αρνητικοί.

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Λίγο σημαντικό | 2 | 1 | 3 |
| | | 1,9% | 0,6% | 1,1% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 9 | 16 | 25 |
| | | 8,5% | 8,9% | 8,8% |
| Σημαντικό | 61 | 80 | 141 | |
| | 57,5% | 44,7% | 49,5% | |
| Πολύ σημαντικό | 34 | 82 | 116 | |
| | 32,1% | 45,8% | 40,7% | |
| Total | | 106 | 179 | 285 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------|--------|--------|
| OXI | Καθόλου σημαντικό | 10 | 9 | 19 |
| | | 11,6% | 23,7% | 15,3% |
| | Λίγο σημαντικό | 17 | 3 | 20 |
| | | 19,8% | 7,9% | 16,1% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 39 | 10 | 49 |
| | | 45,3% | 26,3% | 39,5% |
| Σημαντικό | 18 | 8 | 26 | |
| | 20,9% | 21,1% | 21,0% | |
| Πολύ σημαντικό | 2 | 8 | 10 | |
| | 2,3% | 21,1% | 8,1% | |
| Total | | 86 | 38 | 124 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 80: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Δημιουργείτε μικρές ομάδες προσαρμογής κατά τον μήνα Σεπτέμβριο (αρχή σχολικής χρονιάς)»

Πρακτική: «Εφαρμόζετε σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών κατά τον μήνα Σεπτέμβριο»

Στην πλειονότητά τους οι παιδαγωγοί (N:303) εφαρμόζουν **σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών κατά τον μήνα Σεπτέμβριο**. Από αυτούς περισσότεροι είναι οι βρεφονηπιαγωγοί (N:209), που την αξιολογούν και ως πολύ σημαντική σε ποσοστό 71,3% (πίνακας 81). Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την ομάδα A ($\chi^2=29.934$, $df=3$ και $p=0.000$) και για την ομάδα B ($\chi^2=12.392$, $df=4$ και $p=0.015$).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών της ομάδας A στην κατηγορία «πολύ σημαντικό» και στην κατηγορία «σημαντικό». Οι βρεφονηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη πρακτική ως «πολύ σημαντική» σε ποσοστό της τάξης του 71,3%, έναντι των νηπιαγωγών (39,4%). Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους την αξιολογούν ως «σημαντική», ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 25,4%.

Επίσης, στην ομάδα B υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατηγορίες «ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο», «σημαντικό» και «πολύ σημαντικό». Πάνω από το 60% των βρεφονηπιαγωγών θεωρεί την πρακτική αυτή «πολύ σημαντική» και μόνο 2 βρεφονηπιαγωγοί φαίνεται να είναι ουδέτεροι. Αντίθετα, το 38,8% των

νηπιαγωγών αμφιταλαντεύεται, το 22,4% τη χαρακτηρίζει ως «σημαντική» και το 14,3% ως «πολύ σημαντική».

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Λίγο σημαντικό | 1 | 0 | 1 |
| | | 1,1% | 0,0% | 0,3% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 4 | 7 | 11 |
| | | 4,3% | 3,3% | 3,6% |
| | Σημαντικό | 52 | 53 | 105 |
| | | 55,3% | 25,4% | 34,7% |
| Πολύ σημαντικό | 37 | 149 | 186 | |
| | 39,4% | 71,3% | 61,4% | |
| Total | | 94 | 209 | 303 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 18 | 1 | 19 |
| | | 18,4% | 12,5% | 17,9% |
| | Λίγο σημαντικό | 6 | 0 | 6 |
| | | 6,1% | 0,0% | 5,7% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 38 | 2 | 40 |
| | | 38,8% | 25,0% | 37,7% |
| | Σημαντικό | 22 | 0 | 22 |
| 22,4% | | 0,0% | 20,8% | |
| Πολύ σημαντικό | 14 | 5 | 19 | |
| | 14,3% | 62,5% | 17,9% | |
| Total | | 98 | 8 | 106 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 81: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Εφαρμόζετε σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών κατά τον μήνα Σεπτέμβριο»

Πρακτική: «Καλείτε τους γονείς στην τάξη του Παιδικού Σταθμού μετά την πρώτη μέρα για να μάθουν περισσότερα»

Όσον αφορά την πρακτική, οι νηπιαγωγοί και οι βρεφονηπιαγωγοί να καλούν τους γονείς στην προσχολική τάξη μετά την πρώτη μέρα, για να ενημερωθούν για το προσχολικό κέντρο αγωγής και εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την ομάδα Α ($\chi^2=1.626$, $df=3$ και $p= 0.653$) και για την ομάδα Β ($\chi^2=7.798$, $df=4$ και $p= 0.099$). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

Πρακτική: «Συζητάτε με τα παιδιά για την είσοδό τους στην αρχή της χρονιάς»

Επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών για την ομάδα Α ($\chi^2=6.447$, $df=4$ και $p= 0.168$) και για την ομάδα Β ($\chi^2=8.286$, $df=4$ και $p= 0.082$) αναφορικά με **την πρακτική της συζήτησης των παιδαγωγών με τα παιδιά για την είσοδό τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης στην αρχή της σχολικής χρονιάς.**

Πρακτική: «Δημιουργείτε εποπτικά υλικά για τα παιδιά ώστε να τα βοηθήσετε να καταλάβουν τη μετάβασή τους»

Όπως φαίνεται στον πίνακα 82 περισσότεροι είναι οι παιδαγωγοί (N:221) που δε δημιουργούν εποπτικό υλικό όπως άλμπουμ και φωτογραφικό υλικό. Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την ομάδα Α ($\chi^2=4.493$, $df=4$ και $p= 0.343$), ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για την ομάδα Β ($\chi^2=12.772$, $df=4$ και $p= 0.012$). Συγκεκριμένα, το 49,5% των νηπιαγωγών του δείγματος είναι ουδέτερο και τα 2,8% τη χαρακτηρίζει ως «καθόλου σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 37,7% για την κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και 14,9% για την κατηγορία «καθόλου σημαντική».

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Καθόλου σημαντικό | 0 | 2 | 2 |
| | | 0,0% | 1,9% | 1,1% |
| | Λίγο σημαντικό | 2 | 1 | 3 |
| | | 2,4% | 1,0% | 1,6% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 6 | 7 | 13 |
| | | 7,1% | 6,8% | 6,9% |
| Σημαντικό | 51 | 51 | 102 | |
| | 60,0% | 49,5% | 54,3% | |
| Πολύ σημαντικό | 26 | 42 | 68 | |
| | 30,6% | 40,8% | 36,2% | |
| Total | | 85 | 103 | 188 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------|--------|-------|
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 3 | 17 | 20 |
| | | 2,8% | 14,9% | 9,0% |
| | Λίγο σημαντικό | 18 | 25 | 43 |
| | | 16,8% | 21,9% | 19,5% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 53 | 43 | 96 |
| | | 49,5% | 37,7% | 43,4% |
| | Σημαντικό | 23 | 23 | 46 |
| 21,5% | | 20,2% | 20,8% | |
| Πολύ σημαντικό | 10 | 6 | 16 | |
| | 9,3% | 5,3% | 7,2% | |
| Total | 107 | 114 | 221 | |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Πίνακας 82: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Δημιουργείτε εποπτικά υλικά για τα παιδιά ώστε να τα βοηθήσετε να καταλάβουν τη μετάβασή τους»

Πρακτική: «Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου»

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (N:389), οι παιδαγωγοί **βοηθούν τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες που ισχύουν στην προσχολική τάξη και αυλή**, όπως φαίνεται στον πίνακα 83, και αξιολογούν θετικά τη συγκεκριμένη πρακτική. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών στην ομάδα Α ($\chi^2=2.287$, $df=2$ και $p= 0.319$), αλλά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών στην ομάδα Β ($\chi^2=12.188$, $df=3$ και $p= 0.007$).

Αναλυτικά, στην ομάδα Β το 90% των βρεφονηπιαγωγών τοποθετείται θετικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 12,6%. Αντίθετα, πάνω από το 50% των νηπιαγωγών τη χαρακτηρίζουν ως «λίγο σημαντική» και το 31,3% φαίνεται ότι είναι ουδέτερο. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι μηδαμινά (0,0%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 5 | 7 | 12 |
| | | 2,8% | 3,3% | 3,1% |
| | Σημαντικό | 70 | 69 | 139 |
| | | 39,8% | 32,4% | 35,7% |
| Πολύ σημαντικό | 101 | 137 | 238 | |
| | 57,4% | 64,3% | 61,2% | |
| Total | | 176 | 213 | 389 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| ΟΧΙ | Λίγο σημαντικό | 9 | 0 | 9 |
| | | 56,3% | 0,0% | 45,0% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 5 | 0 | 5 |
| | | 31,3% | 0,0% | 25,0% |
| | Σημαντικό | 1 | 1 | 2 |
| | | 6,3% | 25,0% | 10,0% |
| Πολύ σημαντικό | 1 | 3 | 4 | |
| | 6,3% | 75,0% | 20,0% | |
| Total | | 16 | 4 | 20 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 83: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου»

Πρακτική: «Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή συμβιώνοντας με συνομηλίκους στην τάξη»

Από το σύνολο των παιδαγωγών (N:409), 213 βρεφονηπιαγωγοί και 180 νηπιαγωγοί **βοηθάνε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή συμβιώνοντας με συνομηλίκους στην τάξη** με στόχο την επιτυχή μετάβασή τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται στον πίνακα 84 η ομάδα Α αξιολογεί θετικά τη συγκεκριμένη πρακτική, ενώ από την ομάδα Β οι βρεφονηπιαγωγοί τοποθετούνται θετικά και οι νηπιαγωγοί αρνητικά. Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών στην ομάδα Α ($\chi^2=15.860$, $df=2$ και $p= 0.000$) και στην ομάδα Β ($\chi^2=12.000$, $df=4$ και $p= 0.017$).

Συγκεκριμένα, η στατιστικά σημαντική διαφορά στην ομάδα Α παρατηρείται στις κατηγορίες «σημαντικό» και «πολύ σημαντικό». Το 78,9% των βρεφονηπιαγωγών του δείγματος χαρακτηρίζει την παραπάνω πρακτική ως «πολύ σημαντική» και το 19,2% ως «σημαντική». Οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 60,6% τη θεωρούν «πολύ σημαντική» και πάνω από το 30% των νηπιαγωγών του δείγματος ως

«σημαντική». Στην ομάδα Β, η πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών τη χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντική» και το 25,0% ως «σημαντική». Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους (58,3%) τη χαρακτηρίζουν ως «λίγο σημαντική» και το 25,0% ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι μηδαμινά (0,0%).

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 5 | 4 | 9 |
| | | 2,8% | 1,9% | 2,3% |
| | Σημαντικό | 66 | 41 | 107 |
| | | 36,7% | 19,2% | 27,2% |
| Πολύ σημαντικό | 109 | 168 | 277 | |
| | 60,6% | 78,9% | 70,5% | |
| Total | | 180 | 213 | 393 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 1 | 0 | 1 |
| | | 8,3% | 0,0% | 6,3% |
| | Λίγο σημαντικό | 7 | 0 | 7 |
| | | 58,3% | 0,0% | 43,8% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 3 | 0 | 3 |
| | | 25,0% | 0,0% | 18,8% |
| | Σημαντικό | 0 | 1 | 1 |
| 0,0% | | 25,0% | 6,3% | |
| Πολύ σημαντικό | 1 | 3 | 4 | |
| | 8,3% | 75,0% | 25,0% | |
| Total | | 12 | 4 | 16 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 84: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Βοηθήστε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή συμβιώνοντας με συνομηλίκους στην τάξη»

Πρακτική: «Διασφαλίζετε την ομαλή συνέχεια στις διαδικασίες και στα θέματα μάθησης και οργάνωσης του χώρου»

Όσον αφορά τη διασφάλιση της ομαλής συνέχειας στις διαδικασίες και στα θέματα μάθησης και οργάνωσης του χώρου, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών για την ομάδα Α ($\chi^2=0.890$, $df=2$ και $p= 0.641$) και για την ομάδα Β ($\chi^2=7.631$, $df=4$ και $p= 0.106$). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

Πρακτική: «Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής»

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι παιδαγωγοί (N:375) **ανακαλύπτουν τον τρόπο που τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης** με στόχο την επιτυχή έκβαση της μετάβασης. Τόσο οι βρεφονηπιαγωγοί όσο και οι νηπιαγωγοί αξιολογούν την παραπάνω πρακτική θετικά (πίνακας 85). Διαπιστώθηκε από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών στην ομάδα A ($\chi^2=2.909$, $df=2$ και $p= 0.233$), αλλά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών στην ομάδα B ($\chi^2=10.703$, $df=4$ και $p= 0.030$). Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (44,4%) της ομάδας B αξιολογούν ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» τη συγκεκριμένη πρακτική. Επιπλέον, ίδιο είναι το ποσοστό (27,8%) που τη χαρακτηρίζει ως «σημαντική» και ως «λίγο σημαντική». Αντίθετα, οι βρεφονηπιαγωγοί της ομάδας B τη θεωρούν «σημαντική» σε ποσοστό της τάξης του 37,5% και «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» σε ποσοστό 31,3%, ενώ δύο βρεφονηπιαγωγοί είναι αρνητικοί.

| | | Ομάδα | | Total |
|----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 6 | 15 | 21 |
| | | 3,4% | 7,5% | 5,6% |
| | Σημαντικό | 98 | 111 | 209 |
| | | 56,3% | 55,2% | 55,7% |
| Πολύ σημαντικό | 70 | 75 | 145 | |
| | 40,2% | 37,3% | 38,7% | |
| Total | | 174 | 201 | 375 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| OXI | Καθόλου σημαντικό | 0 | 2 | 2 |
| | | 0,0% | 12,5% | 5,9% |
| | Λίγο σημαντικό | 5 | 0 | 5 |
| | | 27,8% | 0,0% | 14,7% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 8 | 5 | 13 |
| | | 44,4% | 31,3% | 38,2% |
| Σημαντικό | 5 | 6 | 11 | |
| | 27,8% | 37,5% | 32,4% | |
| Πολύ σημαντικό | 0 | 3 | 3 | |
| | 0,0% | 18,8% | 8,8% | |
| Total | | 18 | 16 | 34 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 85: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής»

Πρακτική: «Πληροφορείτε την οικογένεια για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών»

Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών της ομάδας A ($\chi^2=1.963$, $df=4$ και $p= 0.743$) και της ομάδας B ($\chi^2=4.423$, $df=4$ και $p= 0.352$) αναφορικά με την ενημέρωση των γονέων για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών τους.

Πρακτική: «Παρέχετε γενικές πληροφορίες στην οικογένεια για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα»

Από το σύνολο των παιδαγωγών (N:409), μόνο οι 42 παιδαγωγοί δεν παρέχουν γενικές πληροφορίες στην οικογένεια για την ανάπτυξη και τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού τους. Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών στην ομάδα A ($\chi^2=10.183$, $df=4$ και $p= 0.037$) και όχι στην ομάδα B ($\chi^2=3.794$, $df=4$ και $p= 0.435$). Συγκεκριμένα, το 54,7% των βρεφονηπιαγωγών αξιολογεί ως «πολύ σημαντική» την παροχή γενικών πληροφοριών στους γονείς, ενώ το 49,4% ως «σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 40,4% για τους νηπιαγωγούς στην κατηγορία «πολύ σημαντικό» και 39,3% για τους βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «σημαντικό». Επιπλέον, το 9,6% των νηπιαγωγών και το 5,5% των βρεφονηπιαγωγών τη χαρακτηρίζουν ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (πίνακας 86).

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Καθόλου σημαντικό | 0 0,0% | 1 0,5% | 1 0,3% |
| | Λίγο σημαντικό | 1 0,6% | 0 0,0% | 1 0,3% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 16 9,6% | 11 5,5% | 27 7,4% |
| | Σημαντικό | 82 49,4% | 79 39,3% | 161 43,9% |
| | Πολύ σημαντικό | 67 40,4% | 110 54,7% | 177 48,2% |
| | Total | 166 100,0% | 201 100,0% | 367 100,0% |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------|--------|--------|
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 2 | 0 | 2 |
| | | 7,7% | 0,0% | 4,8% |
| | Λίγο σημαντικό | 7 | 2 | 9 |
| | | 26,9% | 12,5% | 21,4% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 6 | 5 | 11 |
| | | 23,1% | 31,3% | 26,2% |
| Σημαντικό | 5 | 6 | 11 | |
| | 19,2% | 37,5% | 26,2% | |
| Πολύ σημαντικό | 6 | 3 | 9 | |
| | 23,1% | 18,8% | 21,4% | |
| Total | | 26 | 16 | 42 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 86: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Παρέχετε γενικές πληροφορίες στην οικογένεια για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα»

Πρακτική: «Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό σχετικά με τη μετάβαση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς»

Περισσότεροι παιδαγωγοί (N:269) δεν παρέχουν εποπτικό υλικό αναφορικά με τη μετάβαση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών, ενώ λιγότεροι (N:140) μοιράζουν εποπτικό υλικό. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών της ομάδας Β ($\chi^2=15.098$, $df=4$ και $p= 0.005$) και όχι της ομάδας Α ($\chi^2=6.802$, $df=4$ και $p= 0.147$). Αναλυτικά, το 54,3% των νηπιαγωγών αξιολογεί τη συγκεκριμένη πρακτική ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 41,5%. Πάνω από το 10% των βρεφονηπιαγωγών τη χαρακτηρίζει ως «καθόλου σημαντική» και μόνο 3 νηπιαγωγοί του δείγματος (ποσοστό 2,4%) έχουν την ίδια άποψη με τους βρεφονηπιαγωγούς (πίνακας 87). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

| | | Ομάδα | | Total |
|----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Καθόλου σημαντικό | 0 | 2 | 2 |
| | | 0,0% | 2,7% | 1,4% |
| | Λίγο σημαντικό | 2 | 0 | 2 |
| | | 3,1% | 0,0% | 1,4% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 11 | 21 | 32 |
| | | 16,9% | 28,0% | 22,9% |
| Σημαντικό | 29 | 32 | 61 | |
| | 44,6% | 42,7% | 43,6% | |
| Πολύ σημαντικό | 23 | 20 | 43 | |
| | 35,4% | 26,7% | 30,7% | |
| Total | | 65 | 75 | 140 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------|--------|--------|
| OXI | Καθόλου σημαντικό | 3 | 22 | 25 |
| | | 2,4% | 15,5% | 9,3% |
| | Λίγο σημαντικό | 23 | 23 | 46 |
| | | 18,1% | 16,2% | 17,1% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 69 | 59 | 128 |
| | | 54,3% | 41,5% | 47,6% |
| Σημαντικό | 24 | 30 | 54 | |
| | 18,9% | 21,1% | 20,1% | |
| Πολύ σημαντικό | 8 | 8 | 16 | |
| | 6,3% | 5,6% | 5,9% | |
| Total | | 127 | 142 | 269 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 87: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό σχετικά με τη μετάβαση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς»

Πρακτική: «Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς»

Ανιχνεύοντας τις απόψεις των παιδαγωγών για την **τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς** διαπιστώθηκε πως τόσο οι νηπιαγωγοί (N:169) όσο και οι βρεφονηπιαγωγοί (N:187) εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική και την αξιολογούν θετικά. Όπως φαίνεται στον πίνακα 88 η ομάδα Α αξιολογεί θετικά αυτή την πρακτική, ενώ οι ομάδα Β είναι ουδέτεροι. Μέσα από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών στην ομάδα Α ($\chi^2=17.006$, $df=4$ και $p=0.002$) και στην ομάδα Β ($\chi^2=11.048$, $df=4$ και $p=0.026$).

Συγκεκριμένα στην ομάδα Α, η πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών (52,4%) χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντική» την τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια, ενώ η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (50,9%) ως «σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 33,1% για τους νηπιαγωγούς στην κατηγορία «πολύ σημαντικό» και 40,1% για τους βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «σημαντικό».

Στην ομάδα Β, η πλειονότητα των νηπιαγωγών (65,2%) είναι ουδέτερη, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι μικρότερο (26,7%). Αντίθετα, οι βρεφονηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους (33,3%) τη χαρακτηρίζουν ως «καθόλου σημαντική» και μόνο 1 νηπιαγωγός αναφέρει τον ίδιο χαρακτηρισμό.

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Καθόλου σημαντικό | 4 | 1 | 5 |
| | | 2,4% | 0,5% | 1,4% |
| | Λίγο σημαντικό | 5 | 1 | 6 |
| | | 3,0% | 0,5% | 1,7% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 18 | 12 | 30 |
| | | 10,7% | 6,4% | 8,4% |
| Σημαντικό | 86 | 75 | 161 | |
| | 50,9% | 40,1% | 45,2% | |
| Πολύ σημαντικό | 56 | 98 | 154 | |
| | 33,1% | 52,4% | 43,3% | |
| Total | | 169 | 187 | 356 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 1 | 10 | 11 |
| | | 4,3% | 33,3% | 20,8% |
| | Λίγο σημαντικό | 1 | 3 | 4 |
| | | 4,3% | 10,0% | 7,5% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 15 | 8 | 23 |
| | | 65,2% | 26,7% | 43,4% |
| Σημαντικό | 6 | 8 | 14 | |
| | 26,1% | 26,7% | 26,4% | |
| Πολύ σημαντικό | 0 | 1 | 1 | |
| | 0,0% | 3,3% | 1,9% | |
| Total | | 23 | 30 | 53 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 88: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς»

6.5.3 Οι πρακτικές μετάβασης που χρησιμοποιούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο

Όσον αφορά τις πρακτικές μετάβασης που πιθανόν υιοθετούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς προκειμένου να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη μετάβασή τους στην επόμενη υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο (πίνακας 89) διαπιστώνεται πως από το σύνολο των βρεφονηπιαγωγών (N: 217) ανεξάρτητα αν εφαρμόζουν ή όχι τις προτεινόμενες πρακτικές μετάβασης αξιολογούν ως «πολύ σημαντικές» και «σημαντικές» τη συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο (88,0%) και την ενθάρρυνση των γονέων κατά τη διαδικασία της μετάβασης σε ποσοστό της τάξης του 85,8%. Πάνω από το 50% των βρεφονηπιαγωγών τοποθετείται θετικά ως προς τη σύνθεση του ατομικού φακέλου του παιδιού που θα το συνοδεύσει στο νέο του ξεκίνημα στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση (54,8%). Μεγάλο είναι το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών που θεωρεί «σημαντικό» να καλέσει μια νηπιαγωγό στον παιδικό σταθμό προκειμένου να μιλήσει στα παιδιά για το νηπιαγωγείο (33,6%) και να καλέσει τα παιδιά του νηπιαγωγείου στον παιδικό σταθμό, ώστε να μοιραστούν τις προσχολικές τους εμπειρίες (32,3%).

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΝΑΙ-ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | Λίγο σημαντικό | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | Σημαντικό | Πολύ σημαντικό | Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|--|----------------------|-------------------|----------------------------------|--------------|-------------------|---------------------------|
| Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό σχετικά με τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στον παιδικό σταθμό | 38 17.5% | 29 13.4% | 84 38.7% | 49 22.6% | 17 7.8% | 217 100% |
| Ενθαρρύνετε τους γονείς κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο | 6 2.8% | 7 3.2% | 18 8.3% | 121 55.8% | 65 30.0% | |
| Φέρνετε σε επικοινωνία τους γονείς των παιδιών που θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο | 27 12.5% | 23 10.6% | 74 34.3% | 70 32.4% | 22 10.2% | |
| Συζητάτε με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στο παιδικό σταθμό | 5 2.3% | 3 1.4% | 18 8.3% | 104 47.9% | 87 40.1% | |
| Συνθέτετε το ατομικό portfolio των παιδιών που θα τα συνοδεύσει στο νηπιαγωγείο | 22 10.1% | 29 13.4% | 47 21.7% | 71 32.7% | 48 22.1% | |
| Επισκέπτεστε με τα παιδιά τον χώρο του νηπιαγωγείου και οργανώνετε κάποιες δραστηριότητες | 33 15.2% | 26 12.0% | 63 29.0% | 63 29.0% | 32 14.7% | |
| Καλείτε τα παιδιά του νηπιαγωγείου στον παιδικό σταθμό για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το νηπιαγωγείο | 45 20.7% | 21 9.7% | 51 23.5% | 70 32.3% | 30 13.8% | |
| Καλείτε μία νηπιαγωγό να μιλήσει στα παιδιά για το νηπιαγωγείο | 40 18.4% | 20 9.2% | 51 23.5% | 73 33.6% | 33 15.2% | |

Πίνακας 89: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου των βρεφονηπιαγωγών ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται ή μη για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο»

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα για την επικοινωνία μεταξύ των γονέων που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν αυτή τη χρονιά στο νηπιαγωγείο και των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν ήδη στο ίδιο νηπιαγωγείο (32,4%) αλλά και για την επίσκεψη

των παιδιών του παιδικού σταθμού στο νηπιαγωγείο και την οργάνωση κάποιων δραστηριοτήτων εκεί (29,0%). Αξίζει να σημειωθεί πως η παροχή εποπτικού υλικού στις οικογένειες αναφορικά με τη μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο φαίνεται να διχάζει τους βρεφονηπιαγωγούς καθώς το 30,4% είναι αρνητικό, το 38,7% είναι ουδέτερο και το 30,9% είναι θετικό.

Επιπροσθέτως, παρατηρούμε πως οι βρεφονηπιαγωγοί που εφαρμόζουν τις προτεινόμενες πρακτικές (πίνακας 90) τις αξιολογούν θετικά, ως σημαντικές και πολύ σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, το 92,5% τοποθετείται θετικά ως προς την

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΝΑΙ | Καθόλου σημαντικό | Λίγο σημαντικό | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | Σημαντικό | Πολύ σημαντικό | Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|--|------------------------------|---------------------------|--|------------------|---------------------------|----------------------------------|
| Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό σχετικά με τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στον παιδικό σταθμό | 3 6.0% | 0 0,0% | 12 24.0% | 20 40.0% | 15 30.0% | 217 100% |
| Ενθαρρύνετε τους γονείς κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο | 0 0,0% | 3 1.6% | 11 5.9% | 114 60.6% | 60 31.9% | |
| Φέρνετε σε επικοινωνία τους γονείς των παιδιών που θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο | 3 3.4% | 1 1.1% | 17 19.3% | 46 52.3% | 21 23.9% | |
| Συζητάτε με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό | 0 0,0% | 1 0.5% | 17 8.5% | 98 49.0% | 84 42.0% | |
| Συνθέτετε το ατομικό portfolio των παιδιών που θα τα συνοδεύσει στο νηπιαγωγείο | 3 2.5% | 13 10.7% | 7 5.7% | 55 45.1% | 44 36.1% | |
| Επισκέπτεστε με τα παιδιά τον χώρο του νηπιαγωγείου και οργανώνετε κάποιες δραστηριότητες | 3 5.5% | 1 1.8% | 5 9.1% | 26 47.3% | 20 36.4% | |
| Καλείτε τα παιδιά του νηπιαγωγείου στον παιδικό σταθμό για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το νηπιαγωγείο | 3 6.0% | 0 0,0% | 8 16.0% | 23 46.0% | 16 32.0% | |
| Καλείτε μία νηπιαγωγό να μιλήσει στα παιδιά για το νηπιαγωγείο | 3 6.7% | 0 0,0% | 5 11.1% | 19 42.2% | 18 40.0% | |

Πίνακας 90: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου των βρεφονηπιαγωγών ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο»

ενθάρρυνση των γονέων κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και το 91,0% ως προς τη συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό. Ακολουθούν σε ποσοστό πάνω από 80,0% η επίσκεψη με τα παιδιά στον χώρο του νηπιαγωγείου και η οργάνωση κάποιων δραστηριοτήτων (83,7%), η πρόσκληση σε μια νηπιαγωγό να μιλήσει στα παιδιά για το νηπιαγωγείο (82,2%) και η σύνθεση του ατομικού φακέλου (portfolio) των παιδιών που θα τα συνοδεύσει στο νηπιαγωγείο (81,2%). Μεγάλο είναι το ποσοστό των βρεφονηπιαγωγών (78,0%) που είναι θετικό στην πρόσκληση προς τα παιδιά του νηπιαγωγείου να επισκεφθούν τον παιδικό σταθμό για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Παρόμοια είναι τα ποσοστά για την επικοινωνία μεταξύ των γονέων που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν και ήδη φοιτούν στο ίδιο νηπιαγωγείο (76,2%) και την παροχή εποπτικού υλικού σχετικά με τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών τους στον παιδικό σταθμό (70,0%).

Όσον αφορά τους βρεφονηπιαγωγούς που δεν εφαρμόζουν τις προτεινόμενες πρακτικές (πίνακας 91) παρατηρούμε πως αμφιταλαντεύονται και είναι αρνητικοί. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογούν ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» την επικοινωνία μεταξύ των γονέων που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο και των γονέων που τα παιδιά τους ήδη φοιτούν (44,5%), την παροχή εποπτικού υλικού σχετικά με τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο από τον παιδικό σταθμό στις οικογένειες των παιδιών που θα φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο (43,1%), τη σύνθεση ατομικού portfolio (42,1%) και την επίσκεψη με τα παιδιά του παιδικού σταθμού στον χώρο του νηπιαγωγείου και την οργάνωση κάποιων δραστηριοτήτων (35,8%). Παράλληλα, διαπιστώνουμε πως αντίστοιχα ποσοστά βρεφονηπιαγωγών αξιολογούν αρνητικά ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική» τη συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό (52,9%), την ενθάρρυνση των γονέων κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο (41,3%) και την πρόσκληση προς μια νηπιαγωγό να επισκεφθεί τον παιδικό σταθμό και να μιλήσει στα παιδιά για το νηπιαγωγείο (40,1%). Μόνο η πρακτική να επισκεφθούν τα παιδιά του νηπιαγωγείου τον παιδικό σταθμό και να μοιραστούν τις προσχολικές τους εμπειρίες με τα παιδιά του παιδικού σταθμού αξιολογείται θετικά από τους βρεφονηπιαγωγούς που δεν υιοθετούν τη συγκεκριμένη πρακτική σε ποσοστό της τάξης του 37,7%.

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | Λίγο σημαντικό | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | Σημαντικό | Πολύ σημαντικό | Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|--|------------------------------|---------------------------|--|------------------|---------------------------|----------------------------------|
| Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό σχετικά με τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στον παιδικό σταθμό | 35 21.0% | 29 17.4% | 72 43.1% | 29 17.4% | 2 1.2% | 217 100% |
| Ενθαρρύνετε τους γονείς κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο | 6 20.7% | 4 13.8% | 7 24.1% | 7 24.1% | 5 17.2% | |
| Φέρνετε σε επικοινωνία τους γονείς των παιδιών που θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο | 24 18.8% | 22 17.2% | 57 44.5% | 24 18.8% | 1 0.8% | |
| Συζητάτε με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό | 5 29.4% | 2 11.8% | 1 5.9% | 6 35.3% | 3 17.6% | |
| Συνθέτετε το ατομικό portfolio των παιδιών που θα τα συνοδεύσει στο νηπιαγωγείο | 19 20.0% | 16 16.8% | 40 42.1% | 16 16.8% | 4 4.2% | |
| Επισκέπτεστε με τα παιδιά τον χώρο του νηπιαγωγείου και οργανώνετε κάποιες δραστηριότητες | 30 18.5% | 25 15.4% | 58 35.8% | 37 22.8% | 12 7.4% | |
| Καλείτε τα παιδιά του νηπιαγωγείου στον παιδικό σταθμό για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το νηπιαγωγείο | 42 25.1% | 21 12.6% | 43 25.7% | 47 28.1% | 14 8.4% | |
| Καλείτε μία νηπιαγωγό να μιλήσει στα παιδιά για το νηπιαγωγείο | 37 21.5% | 20 11.6% | 46 26.7% | 54 31.4% | 15 8.7% | |

Πίνακας 91: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου των βρεφονηπιαγωγών ως προς τις πρακτικές που δεν εφαρμόζονται κατά τη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο»

6.5.4 Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου

Όπως φαίνεται στον πίνακα 92 στο ερώτημα «Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείτε για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, ώστε να εξασφαλίσετε μία ομαλή μετάβαση; Παρακαλώ αξιολογήσετε τις παρακάτω πρακτικές, είτε τις εφαρμόζετε, είτε όχι» διαπιστώθηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία των παιδαγωγών (93,1%) αξιολογεί ως σημαντική και πολύ σημαντική

την ενθάρρυνση των παιδιών να δημιουργούν ανεμπόδιστα νέες φιλίες. Στη συνέχεια, πάνω από το 60% των παιδαγωγών αξιολογεί θετικά την ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο (65,9%), τη συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις (64,2%) και την ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα φοιτήσουν στο ίδιο Νηπιαγωγείο (62,9%). Τέλος, ακολουθούν οι συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου (49,3%) και οι συναντήσεις και επικοινωνία παιδιών διαφορετικών παιδικών σταθμών που θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο (35,8%).

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Νηπιαγωγοί-Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|--|-------------------|----------------|-------------------------------|--------------|----------------|----------------------------------|
| Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου | 35 8.6% | 46 11.3% | 126 30.9% | 140 34.3% | 61 15.0% | 408 100% |
| Συναντήσεις και επικοινωνία παιδιών διαφορετικών παιδικών σταθμών που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο | 47 11.5% | 53 13.0% | 162 39.7% | 102 25.0% | 44 10.8% | |
| Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο | 21 5.1% | 22 5.4% | 97 23.7% | 172 42.0% | 98 23.9% | 410 100% |
| Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο | 25 6.1% | 30 7.3% | 100 24.4% | 173 42.2% | 82 20.0% | |
| Ενθάρρυνση των παιδιών να δημιουργούν ανεμπόδιστα νέες φιλίες | 3 0.7% | 4 1.0% | 21 5.1% | 167 40.9% | 213 52.2% | 408 100% |
| Συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις | 23 5.6% | 34 8.3% | 89 21.8% | 164 40.2% | 98 24.0% | |

Πίνακας 92: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου»

Πρακτική: «Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου»

Όσον αφορά τις συναντήσεις και την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών της ομάδας Α ($\chi^2=3.223$, $df=3$ και $p= 0.358$) και της ομάδας Β ($\chi^2=8.762$, $df=4$ και $p= 0.067$). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

Πρακτική: «Συναντήσεις και επικοινωνία παιδιών διαφορετικών παιδικών σταθμών που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο»

Στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φέρνουν σε επαφή και επικοινωνία παιδιά διαφορετικών παιδικών σταθμών που θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο, διαπιστώθηκε πως από το σύνολο των παιδαγωγών (N:409) οι περισσότεροι (N:359) δεν εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική. Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την ομάδα Β ($\chi^2=21.928$, $df=4$ και $p= 0.000$), και όχι για την ομάδα Α ($\chi^2=0.571$, $df=2$ και $p= 0.752$). Όπως φαίνεται στον πίνακα 93 οι βρεφονηπιαγωγοί της ομάδας Β είναι ουδέτεροι σε ποσοστό της τάξης του 45,6%, το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 41,0%. Το ένα πέμπτο περίπου των βρεφονηπιαγωγών (18,1%) χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη πρακτική ως «καθόλου σημαντική», ενώ το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι μικρότερο (7,2%), οι οποίοι σε ποσοστό 10,2% τη θεωρούν «πολύ σημαντική». Το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 2,1%.

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 3 | 3 | 6 |
| | | 12,0% | 12,5% | 12,2% |
| | Σημαντικό | 9 | 11 | 20 |
| | | 36,0% | 45,8% | 40,8% |
| Πολύ σημαντικό | 13 | 10 | 23 | |
| | 52,0% | 41,7% | 46,9% | |
| Total | | 25 | 24 | 49 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------|--------|-------|
| OXI | Καθόλου σημαντικό | 12 | 35 | 47 |
| | | 7,2% | 18,1% | 13,1% |
| | Λίγο σημαντικό | 31 | 22 | 53 |
| | | 18,7% | 11,4% | 14,8% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 68 | 88 | 156 |
| | | 41,0% | 45,6% | 43,5% |
| | Σημαντικό | 38 | 44 | 82 |
| 22,9% | | 22,8% | 22,8% | |
| Πολύ σημαντικό | 17 | 4 | 21 | |
| | 10,2% | 2,1% | 5,8% | |
| Total | 166 | 193 | 359 | |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Πίνακας 93: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Συναντήσεις και επικοινωνία παιδιών διαφορετικών παιδικών σταθμών που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο»

Οι επόμενες δύο πρακτικές, η ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο και η ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο, απευθύνονται στους βρεφονηπιαγωγούς ως προς την εφαρμογή τους, αλλά αξιολογούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς και τους νηπιαγωγούς.

Πρακτική: «*Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο*»

Από το σύνολο των βρεφονηπιαγωγών (N:217) οι 149 εφαρμόζουν την ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια, η πρακτική αυτή αξιολογήθηκε τόσο από τους βρεφονηπιαγωγούς όσο και από τους νηπιαγωγούς και διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=54.412$, $df=4$ και $p= 0.000$).

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών της ομάδα Β (44,1%) χαρακτηρίζει την ενίσχυση των φιλικών σχέσεων των παιδιών του τμήματος ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», ενώ η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (42,0%) τη θεωρεί «σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 24,4% για τους νηπιαγωγούς στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και 11,8% για τους βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «σημαντική». Επιπλέον, παρατηρείται πως πάνω από το 20% των

βρεφονηπιαγωγών (23,5%) την αξιολογεί ως «καθόλου σημαντική», σε σχέση με τους νηπιαγωγούς (2,6%), ενώ το 23,8% των νηπιαγωγών τη χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντική». Το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 8,8% (πίνακας 94). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | | 20 | 20 |
| | | | 13,4% | 13,4% |
| | Σημαντικό | | 83 | 83 |
| | | | 55,7% | 55,7% |
| Πολύ σημαντικό | | 46 | 46 | |
| | | 30,9% | 30,9% | |
| Total | | | 149 | 149 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| OXI | Καθόλου σημαντικό | 5 | 16 | 21 |
| | | 2,6% | 23,5% | 8,0% |
| | Λίγο σημαντικό | 14 | 8 | 22 |
| | | 7,3% | 11,8% | 8,4% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 47 | 30 | 77 |
| | | 24,4% | 44,1% | 29,5% |
| | Σημαντικό | 81 | 8 | 89 |
| | | 42,0% | 11,8% | 34,1% |
| Πολύ σημαντικό | 46 | 6 | 52 | |
| | 23,8% | 8,8% | 19,9% | |
| Total | | 193 | 68 | 261 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 94: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο»

Πρακτική: «Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο»

Στην ερώτηση αναφορικά με την ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο, διαπιστώθηκε πως 119 βρεφονηπιαγωγοί εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική. Επίσης, από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square παρατηρείται πως υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών της ομάδας Β ($\chi^2=60.126$, $df=4$ και $p= 0.000$).

Αναλυτικά, όπως φαίνεται στον πίνακα 95 το 49,0% των βρεφονηπιαγωγών φαίνεται πως είναι ουδέτερο σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που σε ποσοστό της τάξης του 40,9% θεωρεί τη συγκεκριμένη πρακτική «σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 24,4% για τους νηπιαγωγούς στην κατηγορία «ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο» και 19,4% για τους βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «σημαντικό». Επιπλέον το 19,4% των βρεφονηπιαγωγών του δείγματος τη θεωρεί «καθόλου σημαντική», ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό για τους νηπιαγωγούς (3,1%), οι οποίοι τη χαρακτηρίζουν ως «πολύ σημαντική» σε ποσοστό της τάξης του 21,8%, ενώ μόνο ένας βρεφονηπιαγωγός είναι θετικός.

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | | 5 | 5 |
| | | | 4,2% | 4,2% |
| | Σημαντικό | | 75 | 75 |
| | | | 63,0% | 63,0% |
| Πολύ σημαντικό | | 39 | 39 | |
| | | 32,8% | 32,8% | |
| Total | | | 119 | 119 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| OXI | Καθόλου σημαντικό | 6 | 19 | 25 |
| | | 3,1% | 19,4% | 8,6% |
| | Λίγο σημαντικό | 19 | 11 | 30 |
| | | 9,8% | 11,2% | 10,3% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 47 | 48 | 95 |
| | | 24,4% | 49,0% | 32,6% |
| | Σημαντικό | 79 | 19 | 98 |
| 40,9% | | 19,4% | 33,7% | |
| Πολύ σημαντικό | 42 | 1 | 43 | |
| | 21,8% | 1,0% | 14,8% | |
| Total | | 193 | 98 | 291 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 95: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο»

Πρακτική: «*Ενθάρρυνση των παιδιών να δημιουργούν ανεμπόδιστα νέες φιλίες*»

Αναφορικά με την **ενθάρρυνση των παιδιών να δημιουργούν ανεμπόδιστα νέες φιλίες** διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών της ομάδας Α ($\chi^2=9.017$, $df=4$ και $p=0.061$) και της ομάδας Β ($\chi^2=6.612$, $df=4$ και $p=0.158$). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

Πρακτική: «*Συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις*»

Όπως φαίνεται στον πίνακα 96 οι περισσότεροι παιδαγωγοί (N:264) δεν συμμετέχουν σε **κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις του παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου**. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών της ομάδας Β ($\chi^2=9.730$, $df=4$ και $p=0.045$) και όχι της ομάδας Α ($\chi^2=3.078$, $df=4$ και $p=0.545$).

Αναλυτικά, το 38,9% των νηπιαγωγών αξιολογεί τη συγκεκριμένη πρακτική ως «σημαντική» και το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 34,6%. Περίπου το ένα πέμπτο των νηπιαγωγών (18,5%) τη θεωρεί «πολύ σημαντική», έναντι των βρεφονηπιαγωγών (8,3%), οι οποίοι σε ποσοστό της τάξης του 10,9% τη χαρακτηρίζει ως «καθόλου σημαντική». Το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι 3,1%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|--------------|-----------------|---------------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Καθόλου σημαντικό | 1 1,2% | 0 0,0% | 1 0,7% |
| | Λίγο σημαντικό | 3 3,6% | 0 0,0% | 3 2,1% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 4 4,8% | 3 4,9% | 7 4,9% |
| | Σημαντικό | 39 47,0% | 29 47,5% | 68 47,2% |
| | Πολύ σημαντικό | 36 43,4% | 29 47,5% | 65 45,1% |
| | Total | 83 100,0% | 61 100,0% | 144 100,0% |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------|--------|-------|
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 5 | 17 | 22 |
| | | 4,6% | 10,9% | 8,3% |
| | Λίγο σημαντικό | 12 | 19 | 31 |
| | | 11,1% | 12,2% | 11,7% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 29 | 53 | 82 |
| | | 26,9% | 34,0% | 31,1% |
| | Σημαντικό | 42 | 54 | 96 |
| 38,9% | | 34,6% | 36,4% | |
| Πολύ σημαντικό | 20 | 13 | 33 | |
| | 18,5% | 8,3% | 12,5% | |
| Total | 108 | 156 | 264 | |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Πίνακας 96: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις»

6.5.5 Οι πρακτικές που εφαρμόζονται για την ανάπτυξη συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών

Οι παιδαγωγοί αξιολογούν θετικά, χαρακτηρίζοντας ως «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές», τις προτεινόμενες πρακτικές για την ανάπτυξη συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών με την εξής σειρά: παρακολούθηση από κοινού σεμιναρίων σχετικά με θέματα μετάβασης και σχολικής ετοιμότητας (79,2%), κοινές συνεδριάσεις βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών για τη σχολική ετοιμότητα και την εξέλιξη των παιδιών (64,0%), ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και παρατήρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής (62,1%), ενημέρωση των νηπιαγωγών από τους βρεφονηπιαγωγούς για τις κοινωνικές και προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών ύστερα από συγκατάθεση των γονέων (59,7%) και τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών για ανταλλαγή απόψεων ως προς το παιδαγωγικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (49,9%) (πίνακας 97).

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Νηπιαγωγοί- Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|--|----------------------|-------------------|----------------------------------|--------------|-------------------|---|
| Οι Βρεφονηπιαγωγοί και οι Νηπιαγωγοί ανταλλάσσουν επισκέψεις και παρατηρούν την εκπαιδευτική πρακτική | 17 4.2% | 22 5.4% | 116 28.4% | 184 45.0% | 70 17.1% | 409 100% |
| Κοινές συνεδριάσεις βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών για τη σχολική ετοιμότητα και την εξέλιξη των παιδιών | 17 4.2% | 31 7.6% | 99 24.2% | 185 45.2% | 77 18.8% | |
| Τηλεφωνική επικοινωνία βρεφονηπιαγωγών-νηπιαγωγών για ανταλλαγή απόψεων ως προς το παιδαγωγικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου | 30 7.3% | 40 9.8% | 135 33.0% | 134 32.8% | 70 17.1% | |
| Οι βρεφονηπιαγωγοί ενημερώνουν τις νηπιαγωγούς για τις κοινωνικές και προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών ύστερα από συγκατάθεση των γονέων | 28 6.8% | 46 11.2% | 91 22.2% | 161 39.4% | 83 20.3% | |
| Παρακολούθηση από κοινού σεμιναρίων σχετικά με θέματα μετάβασης και σχολικής ετοιμότητας | 15 3.7% | 14 3.4% | 56 13.7% | 178 43.5% | 146 35.7% | |

Πίνακας 97: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης για την ανάπτυξη συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών»

Πρακτική: «Οι Βρεφονηπιαγωγοί και οι Νηπιαγωγοί ανταλλάσσουν επισκέψεις και παρατηρούν την εκπαιδευτική πρακτική»

Όσον αφορά την **ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών** και την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών της ομάδας Α ($\chi^2=4.363$, $df=2$ και $p= 0.113$) και της ομάδας Β ($\chi^2=8.859$, $df=4$ και $p=$

0.065). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

Πρακτική: «Κοινές συνεδριάσεις βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών για τη σχολική ετοιμότητα και την εξέλιξη των παιδιών»

Όπως φαίνεται στον πίνακα 98, στην πλειονότητά τους οι παιδαγωγοί (N:285) δεν οργανώνουν **κοινές συνεδριάσεις** μεταξύ τους **για τη σχολική ετοιμότητα και την εξέλιξη των παιδιών**. Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών της ομάδας A ($\chi^2=7.578$, $df=2$ και $p= 0.023$) και της ομάδας B ($\chi^2=12.843$, $df=4$ και $p= 0.012$).

Συγκεκριμένα στην ομάδα A, παρατηρείται ότι οι νηπιαγωγοί σε μεγαλύτερο ποσοστό (63,5%) από τους βρεφονηπιαγωγούς (56,9%) χαρακτηρίζουν τις κοινές συνεδριάσεις ως «σημαντικές». Το 38,9% των βρεφονηπιαγωγών αξιολογεί την πρακτική αυτή ως «πολύ σημαντική» και μόνο 3 βρεφονηπιαγωγοί φαίνεται πως είναι ουδέτεροι. Αντίστοιχα, το 21,2% των νηπιαγωγών του δείγματος τη χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντική» και το 15,4% των νηπιαγωγών ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη».

Στην ομάδα B, διαπιστώνεται πως το 46,2% των βρεφονηπιαγωγών θεωρεί «σημαντική» και το 9,0% «πολύ σημαντική» τη συγκεκριμένη πρακτική. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους νηπιαγωγούς είναι 31,4% για την κατηγορία «σημαντική» και 17,9% για την κατηγορία «πολύ σημαντική». Επιπλέον το 15,0% των νηπιαγωγών τη χαρακτηρίζει ως «λίγο σημαντική», ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς (6,9%).

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| NAI | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 8 | 3 | 11 |
| | | 15,4% | 4,2% | 8,9% |
| | Σημαντικό | 33 | 41 | 74 |
| | | 63,5% | 56,9% | 59,7% |
| Πολύ σημαντικό | 11 | 28 | 39 | |
| | 21,2% | 38,9% | 31,5% | |
| Total | | 52 | 72 | 124 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

| | | | | |
|----------------|-------------------------------|--------|--------|-------|
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 9 | 8 | 17 |
| | | 6,4% | 5,5% | 6,0% |
| | Λίγο σημαντικό | 21 | 10 | 31 |
| | | 15,0% | 6,9% | 10,9% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 41 | 47 | 88 |
| | | 29,3% | 32,4% | 30,9% |
| | Σημαντικό | 44 | 67 | 111 |
| 31,4% | | 46,2% | 38,9% | |
| Πολύ σημαντικό | 25 | 13 | 38 | |
| | 17,9% | 9,0% | 13,3% | |
| Total | 140 | 145 | 285 | |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Πίνακας 98: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Κοινές συνεδριάσεις βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών για τη σχολική ετοιμότητα και την εξέλιξη των παιδιών»

Πρακτική: «Τηλεφωνική επικοινωνία βρεφονηπιαγωγών - νηπιαγωγών για ανταλλαγή απόψεων ως προς το παιδαγωγικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου»

Αναφορικά με την **τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών για την ανταλλαγή απόψεων ως προς το παιδαγωγικό πρόγραμμα**, διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι παιδαγωγοί (N:299) δεν εφαρμόζουν αυτή την πρακτική. Από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square παρατηρείται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών της ομάδας B ($\chi^2=11.440$, $df=4$ και $p= 0.022$) και όχι της ομάδας A ($\chi^2=3.466$, $df=2$ και $p= 0.177$).

Αναλυτικά, η πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών (40,2%) θεωρεί την τηλεφωνική επικοινωνία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», το αντίστοιχο ποσοστό για τους νηπιαγωγούς είναι (36,3%). Πάνω από το 10% των βρεφονηπιαγωγών (11,6%) αξιολογεί την πρακτική ως «καθόλου σημαντική», σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που σε ποσοστό 15,6% τη χαρακτηρίζουν ως «πολύ σημαντική». Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 8,1% για τους νηπιαγωγούς στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» και 7,3% για τους βρεφονηπιαγωγούς στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (πίνακας 99).

| Crosstabulation | | | | |
|-----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| ΝΑΙ | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 10 | 10 | 20 |
| | | 17,5% | 18,9% | 18,2% |
| | Σημαντικό | 32 | 21 | 53 |
| | | 56,1% | 39,6% | 48,2% |
| | Πολύ σημαντικό | 15 | 22 | 37 |
| | | 26,3% | 41,5% | 33,6% |
| Total | | 57 | 53 | 110 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| ΟΧΙ | Καθόλου σημαντικό | 11 | 19 | 30 |
| | | 8,1% | 11,6% | 10,0% |
| | Λίγο σημαντικό | 24 | 16 | 40 |
| | | 17,8% | 9,8% | 13,4% |
| | Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο | 49 | 66 | 115 |
| | | 36,3% | 40,2% | 38,5% |
| | Σημαντικό | 30 | 51 | 81 |
| | | 22,2% | 31,1% | 27,1% |
| | Πολύ σημαντικό | 21 | 12 | 33 |
| | | 15,6% | 7,3% | 11,0% |
| Total | | 135 | 164 | 299 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 99: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Τηλεφωνική επικοινωνία βρεφονηπιαγωγών- νηπιαγωγών για ανταλλαγή απόψεων ως προς το παιδαγωγικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου»

Πρακτική: «Οι βρεφονηπιαγωγοί ενημερώνουν τις νηπιαγωγούς για τις κοινωνικές και προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών ύστερα από συγκατάθεση των γονέων»

Όσον αφορά την ενημέρωση των νηπιαγωγών από τους βρεφονηπιαγωγούς για τις κοινωνικές δεξιότητες και τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών ύστερα από συγκατάθεση των γονέων, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών της ομάδας Α ($\chi^2=1.650$, $df=3$ και $p= 0.648$) και της ομάδας Β ($\chi^2=5.964$, $df=4$ και $p= 0.202$). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

Πρακτική: «Παρακολούθηση από κοινού σεμιναρίων σχετικά με θέματα μετάβασης και σχολικής ετοιμότητας»

Επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών της ομάδας Α ($\chi^2=7.610$, $df=4$ και $p= 0.107$) και της ομάδας Β ($\chi^2=1.361$, $df=4$ και $p= 0.851$) αναφορικά με την **παρακολούθηση από κοινού σεμιναρίων σχετικά με θέματα μετάβασης και σχολικής ετοιμότητας**.

6.5.6 Οι πρακτικές που οργανώνονται από την κοινότητα

Στη συνέχεια κρίθηκε σημαντικό να εξετάσουμε τις απόψεις των παιδαγωγών για τις πρακτικές που οργανώνονται από την κοινότητα με στόχο να ενισχύσουν με επιτυχία τη μετάβαση των παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Ζητείται από τους παιδαγωγούς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας (κλίμακα συμφωνίας-διαφωνίας πέντε σημείων, Διαφωνώ απολύτως, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απολύτως) με τις προτεινόμενες πρακτικές, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσουν κάτι επιπλέον, εάν το επιθυμούν.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 100, πάνω από το 80% των παιδαγωγών «συμφωνεί» και «συμφωνεί απολύτως» η κοινότητα να διοργανώνει σεμινάρια για την οικογένεια και για τους παιδαγωγούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα. Επίσης, το 71,1% των παιδαγωγών είναι θετικό με τη διανομή φυλλαδίων σχετικών με τη μετάβαση στις οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο και το 68,1% με τη σύνταξη «οδηγού» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Τέλος, περισσότεροι από τους μισούς παιδαγωγούς «συμφωνούν» και «συμφωνούν απολύτως» με τη διοργάνωση απογευματινών εκδηλώσεων για τις οικογένειες και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (65,5%), καθώς και με τη διοργάνωση πολυγλωσσικών συνεδριάσεων για τις οικογένειες (58,4%).

| Κοινότητα | Διαφωνώ απολύτως | Διαφωνώ | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απολύτως | Νηπιαγωγοί- Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|---|---------------------|------------|------------------------------|--------------|---------------------|---|
| Η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για την οικογένεια και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 22 5,4% | 14 3,4% | 106 25,8% | 230 56,0% | 39 9,5% | 411 100% |
| Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για την οικογένεια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | 7 1,7% | 8 1,9% | 54 13,1% | 215 52,3% | 127 30,9% | |
| Η κοινότητα διοργανώνει πολυγλωσσικές συνεδριάσεις για την οικογένεια | 19 4,6% | 26 6,3% | 126 30,7% | 178 43,3% | 62 15,1% | |
| Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | 10 2,4% | 10 2,4% | 53 12,9% | 181 44,1% | 156 38,0% | 410 100% |
| Η κοινότητα μοιράζει ενημερωτικά φυλλάδια για τη μετάβαση σε οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο | 15 3,6% | 26 6,3% | 78 19,0% | 177 43,1% | 115 28,0% | 411 100% |
| Η κοινότητα συντάσσει «οδηγό» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 18 4,4% | 19 4,6% | 94 22,9% | 186 45,4% | 93 22,7% | 410 100% |

Πίνακας 100: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές που οργανώνονται από την κοινότητα»

Η ανάλυση για την παραπάνω ερώτηση έδειξε ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών για τις πρακτικές: i) η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για την οικογένεια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα ($\chi^2=3.112$, $df=4$ και $p=0.539$), ii) η κοινότητα διοργανώνει πολυγλωσσικές συνεδριάσεις για την οικογένεια ($\chi^2=4.437$, $df=4$ και $p=0.350$), iii) η κοινότητα μοιράζει ενημερωτικά φυλλάδια για τη μετάβαση σε οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο ($\chi^2=7.633$, $df=4$ και $p=0.106$) και iv) η κοινότητα συντάσσει «οδηγό» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης ($\chi^2=3.793$, $df=4$ και $p=0.435$).

Όπως προέκυψε από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square, **στατιστικά σημαντικές διαφορές** μεταξύ των δύο μεταβλητών (βρεφονηπιαγωγοί και νηπιαγωγοί) διαπιστώθηκαν για τις πρακτικές: i) η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για την οικογένεια και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και ii) η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε και σχολιάζουμε όσες πρακτικές αναφέρονται στην κοινότητα και έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Πρακτική: «*Η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για την οικογένεια και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης*»

Όπως φαίνεται στον πίνακα 101 το σύνολο των παιδαγωγών (N:230) συμφωνεί **η κοινότητα να διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για την οικογένεια και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα**. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά που επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο ($\chi^2=21.262$, $df=4$, $p=0.000$). Το 64,1% των βρεφονηπιαγωγών «συμφωνεί» με τη συγκεκριμένη πρακτική, ενώ το ποσοστό συμφωνίας για τους νηπιαγωγούς είναι μικρότερο (46,9%). Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι ουδέτεροι σε ποσοστό 34,0%, ενώ μόνο το ένα πέμπτο (18,4%) των βρεφονηπιαγωγών «ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί».

| Crosstab | | | | |
|--|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για την οικογένεια και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα αγωγής | Διαφωνώ απολύτως | 6 | 16 | 22 |
| | | 3,1% | 7,4% | 5,4% |
| | Διαφωνώ | 8 | 6 | 14 |
| | | 4,1% | 2,8% | 3,4% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 66 | 40 | 106 |
| | | 34,0% | 18,4% | 25,8% |
| Συμφωνώ | 91 | 139 | 230 | |
| | 46,9% | 64,1% | 56,0% | |
| Συμφωνώ απολύτως | 23 | 16 | 39 | |
| | 11,9% | 7,4% | 9,5% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 101: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για την οικογένεια και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης»

Πρακτική: «Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για Παιδαγωγούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα»

Οι παιδαγωγοί σε ποσοστό της τάξης του 44,1% φαίνεται πως συμφωνούν η κοινότητα να διοργανώνει σεμινάρια για παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών στις κατηγορίες «συμφωνώ» και «συμφωνώ απολύτως». Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (49,0%) «συμφωνεί» και το 30,4% «συμφωνεί απολύτως». Αντίθετα, η πλειονότητα των βρεφονηπιαγωγών «συμφωνεί απολύτως» σε ποσοστό της τάξης του 44,9% και το 39,8% «συμφωνεί» (πίνακας 102). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=11.027$, $df=4$, $p=0.026$).

| Crosstab | | | | |
|---|----------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για Εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | Διαφωνώ απολύτως | 4 | 6 | 10 |
| | | 2,1% | 2,8% | 2,4% |
| | Διαφωνώ | 7 | 3 | 10 |
| | | 3,6% | 1,4% | 2,4% |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 29 | 24 | 53 |
| | | 14,9% | 11,1% | 12,9% |
| | Συμφωνώ | 95 | 86 | 181 |
| | | 49,0% | 39,8% | 44,1% |
| | Συμφωνώ απολύτως | 59 | 97 | 156 |
| | | 30,4% | 44,9% | 38,0% |
| Total | | 194 | 216 | 410 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 102: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την πρακτική: Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα»

Στην ανοιχτή επιλογή παρακαλώ αναφέρετε κάτι άλλο που αφορά τις πρακτικές που οργανώνονται από την κοινότητα για να ενισχύσουν με επιτυχία τη μετάβαση των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευση και δεν έχουν καλυφθεί από τις προτεινόμενες επιλογές της ερώτησης απάντησαν συνολικά δύο νηπιαγωγοί και ένας βρεφονηπιαγωγός. Στη συνέχεια παρατίθεται το ακριβές κείμενο των απαντήσεων των ερωτώμενων, οι οποίοι αναφέρουν:

«Η κοινότητα να παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας των οικογενειών με έμπειρους ψυχολόγους για συζητήσεις και εύρεση λύσεων που αφορούν τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών»

Νηπιαγωγός με υπηρεσία έως 5 έτη, από το νομό Ιωαννίνων

«Η κοινότητα να οργανώσει ένα «bazaar» σε συνεργασία και των δύο σχολικών μονάδων (νηπιαγωγείο – παιδικός σταθμός) με σκοπό τη γνωριμία για την ομαλή ένταξη των παιδιών»

Βρεφονηπιαγωγός με υπηρεσία έως 5 έτη από το νομό Θεσπρωτίας

«Θα ήταν ευχής έργο εάν όλα αυτά τα οργάνωνε το Υπουργείο Παιδείας για τους παιδικούς σταθμούς και για τα νηπιαγωγεία»

Νηπιαγωγός με υπηρεσία έως 5 έτη, από το νομό Ιωαννίνων

6.5.7 Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης

Οι παιδαγωγοί, όπως φαίνεται στον πίνακα 103, σε ποσοστό της τάξης του 89,3% θεωρούν ότι η εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης είναι αποτέλεσμα της προσωπικής και επαγγελματικής εμπειρίας. Το 74,0% επέλεξε τη συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των παιδαγωγών και των οικογενειών. Πάνω από το 60% των παιδαγωγών του δείγματος επέλεξαν την προσωπική αναζήτηση ιδεών για πρακτικές ενίσχυσης της μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (69,6%), την επιμόρφωση και κατάρτιση σε θέματα μετάβασης (67,4%) και τις γνώσεις που βασίζονται στις βασικές σπουδές (65,5%). Λιγότεροι από τους μισούς παιδαγωγούς επέλεξαν την εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος (38,9%) και τις παιδαγωγικές συνταγές από τους παλαιότερους παιδαγωγούς (30,9%).

| | | Responses | | Percent of Cases |
|-----------------------------|---|-------------|---------------|------------------|
| | | N | Percent | |
| Εφαρμογή^a | Γνώσεων που βασίζονται στις βασικές σπουδές | 269 | 15,0% | 65,5% |
| | Προσωπικής Επαγγελματικής εμπειρίας | 367 | 20,5% | 89,3% |
| | Παιδαγωγικών Συνταγών από παλαιότερους Εκπαιδευτικούς | 127 | 7,1% | 30,9% |
| | Επιμόρφωσης κατάρτισης σε θέματα μετάβασης | 277 | 15,5% | 67,4% |
| | Προσωπικής αναζήτησης ιδεών για πρακτικές ενίσχυσης μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής | 286 | 16,0% | 69,6% |
| | Εφαρμογής Αναλυτικού Προγράμματος | 160 | 8,9% | 38,9% |
| | Συνεργασίας και ανταλλαγής Ιδεών Εκπαιδευτικών-Οικογενειών | 304 | 17,0% | 74,0% |
| Total | | 1790 | 100,0% | 435,5% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 103: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης»

Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (104) τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι βρεφονηπιαγωγοί έχουν πρώτη επιλογή την προσωπική και επαγγελματική εμπειρία (N:174N, 193B) και δεύτερη τη συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των δύο ομάδων των παιδαγωγών (N:139N, 165Π). Στη συνέχεια οι επιλογές των δύο μεταβλητών διαφοροποιούνται.

Συγκεκριμένα, οι μεν νηπιαγωγοί επιλέγουν τις προτεινόμενες προτάσεις με την εξής σειρά: επιμόρφωση και κατάρτιση σε θέματα μετάβασης (N:132), προσωπική αναζήτηση ιδεών για πρακτικές ενίσχυσης της μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής (N:128), γνώσεων που βασίζονται στις βασικές σπουδές (N:118), εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος (N:93) και παιδαγωγικών συνταγών από παλαιότερους εκπαιδευτικούς (N:42), οι δε βρεφονηπιαγωγοί την προσωπική αναζήτηση ιδεών για πρακτικές ενίσχυσης της μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής (N:158), γνώσεων που βασίζονται στις βασικές σπουδές (N:151), επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα μετάβασης (N:145), παιδαγωγικών

συνταγών από παλαιότερους εκπαιδευτικούς (N:85), εφαρμογής αναλυτικού προγράμματος (N:67).

| | Ομάδα | | Total |
|---|------------|-----------------|------------|
| | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Γνώσεων που βασίζονται στις βασικές σπουδές | 118 | 151 | 269 |
| Προσωπικής επαγγελματικής εμπειρίας | 174 | 193 | 367 |
| Παιδαγωγικών συνταγών από παλαιότερους εκπαιδευτικούς | 42 | 85 | 127 |
| Επιμόρφωσης- κατάρτισης σε θέματα μετάβασης | 132 | 145 | 277 |
| Συνεργασία^a Προσωπική αναζήτηση ιδεών για πρακτικές ενίσχυσης της μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής | 128 | 158 | 286 |
| Εφαρμογής Αναλυτικού Προγράμματος | 93 | 67 | 160 |
| Συνεργασίας και ανταλλαγής Ιδεών Εκπαιδευτικών-Οικογενειών | 139 | 165 | 304 |
| Total | 194 | 217 | 411 |

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 104: «Κατανομή των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών»

6.6 Συνεργασία και συνέχεια του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που απαντούν στις διερευνητικές ερωτήσεις 18, 19 και έχουν ως στόχο να ελέγξουν την υπόθεση 9 του πρώτου άξονα που διατυπώθηκε στο κεφάλαιο 1. Στην ερώτηση ποιες επιλογές θεωρούνται σημαντικές για τη σύνδεση των δύο προσχολικών βαθμίδων εκπαίδευσης πάνω από το 90% των παιδαγωγών επιλέγουν ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική» την αναγνώριση της αξίας του παιδικού σταθμού σε θέματα μετάβασης (96,7%) και την εκπαίδευση και κατάρτιση των βρεφονηπιαγωγών και

των νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης (93,6%). Στη συνέχεια επιλέγουν τα κοινά επιστημονικά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών (84,2%) και τη συνέχεια μεταξύ του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος (74,9%). Ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά, η δημιουργία αναλυτικού προγράμματος στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο (66,2%) και το νηπιαγωγείο να βρίσκεται όσο τον δυνατόν πλησιέστερα (γεωγραφικά) στον παιδικό σταθμό (47,5%) (πίνακας 105).

| Σύνδεση Παιδικού σταθμού και Νηπιαγωγείου | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Νηπιαγωγοί-Βρεφονηπιαγωγοί Total |
|--|-------------------|----------------|-------------------------------|--------------|----------------|-------------------------------------|
| Δημιουργία αναλυτικού προγράμματος στον Παιδικό σταθμό | 14 3,4% | 22 5,4% | 103 25,1% | 187 45,5% | 85 20,7% | 411 100% |
| Συνέχεια παιδικού σταθμού νηπιαγωγείου σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος | 11 2,7% | 14 3,4% | 78 19,0% | 210 51,1% | 98 23,8% | |
| Κοινά επιστημονικά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών | 12 2,9% | 12 2,9% | 41 10,0% | 209 50,9% | 137 33,3% | |
| Εκπαίδευση κατάρτιση βρεφονηπιαγωγών νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης | 7 1,7% | 4 1,0% | 21 5,4% | 182 44,3% | 196 47,7% | |
| Αναγνώριση της αξίας του παιδικού σταθμού σε θέματα μετάβασης | 4 1,0% | 3 0,7% | 27 6,6% | 192 46,7% | 185 45,0% | |
| Το νηπιαγωγείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα (γεωγραφικά) στον παιδικό σταθμό | 32 7,8% | 30 7,3% | 154 37,5% | 112 27,3% | 83 20,2% | |

Πίνακας 105: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στην ερώτηση ποιες από τις επιλογές θεωρείται σημαντικές για τη σύνδεση του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου»

Η ανάλυση για την ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω επιλογές θεωρείτε σημαντικές για τη σύνδεση παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου;» έδειξε ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών για τις επιλογές: i) δημιουργία αναλυτικού προγράμματος στον παιδικό σταθμό ($\chi^2=4.518$, $df=4$ και $p=0.340$), ii) εκπαίδευση και κατάρτιση των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης ($\chi^2=8.223$, $df=4$ και $p=0.084$) και iii) το νηπιαγωγείο βρίσκεται όσον το δυνατόν πλησιέστερα (γεωγραφικά) στον παιδικό σταθμό ($\chi^2=8.836$, $df=4$ και $p=0.065$).

Όπως προέκυψε από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square, διαπιστώθηκαν **στατιστικά σημαντικές διαφορές** μεταξύ των δύο μεταβλητών (βρεφονηπιαγωγοί και νηπιαγωγοί) για τις επιλογές: i) συνέχεια μεταξύ παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, ii) κοινά επιστημονικά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών και iii) αναγνώριση της αξίας του παιδικού σε θέματα μετάβασης. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε και σχολιάζουμε όσες επιλογές έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Επιλογή: «Συνέχεια παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος»

Όπως φαίνεται στον πίνακα 106, το 54,6% των νηπιαγωγών θεωρεί «σημαντική» τη συνέχεια μεταξύ των δύο προσχολικών βαθμίδων σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 47,9%. Επίσης, το 22,6% των βρεφονηπιαγωγών φαίνεται πως είναι ουδέτερο, σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που το ποσοστό είναι μικρότερο (14,9%). Παρατηρείται πως το 4,6% των βρεφονηπιαγωγών τη χαρακτηρίζει ως «λίγο σημαντική» και μόνο 2 βρεφονηπιαγωγοί θεωρούν πως είναι «καθόλου σημαντική», ενώ το 2,1% των νηπιαγωγών την αξιολογεί ως «λίγο σημαντική» και το 4,6% ως «καθόλου σημαντική». Επομένως παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών που επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=11.289$, $df=4$ και $p=0.024$).

| Crosstab | | | | |
|----------------|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Συνέχεια | Καθόλου σημαντική | 9 | 2 | 11 |
| | | 4,6% | 0,9% | 2,7% |
| | Λίγο σημαντική | 4 | 10 | 14 |
| | | 2,1% | 4,6% | 3,4% |
| | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | 29 | 49 | 78 |
| | | 14,9% | 22,6% | 19,0% |
| | Σημαντική | 106 | 104 | 210 |
| 54,6% | | 47,9% | 51,1% | |
| Πολύ σημαντική | 46 | 52 | 98 | |
| | 23,7% | 24,0% | 23,8% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 106: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την επιλογή: Συνέχεια παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος»

Επιλογή: «Κοινά επιστημονικά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών»

Όσον αφορά τα **κοινά επιστημονικά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης** στη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αναλυτικά, το 52,6% των νηπιαγωγών θεωρεί «σημαντικά» τα κοινά σεμινάρια και το 28,4% «πολύ σημαντικά», τα αντίστοιχα ποσοστά για τους βρεφονηπιαγωγούς είναι 49,3% και 37,8%. Το 12,4% των νηπιαγωγών παρουσιάζεται ουδέτερο και το 5,2% φαίνεται πως τα αξιολογεί ως «καθόλου σημαντικά», ενώ το 7,8% των βρεφονηπιαγωγών αμφιταλαντεύεται και μόνο δύο βρεφονηπιαγωγοί τα χαρακτηρίζουν ως «καθόλου σημαντικά» (πίνακας 107). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=13.725$, $df=4$ και $p= 0.008$).

| Crosstab | | | | |
|--|----------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Κοινά επιστημονικά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης | Καθόλου σημαντική | 10 | 2 | 12 |
| | | 5,2% | 0,9% | 2,9% |
| | Λίγο σημαντική | 3 | 9 | 12 |
| | | 1,5% | 4,1% | 2,9% |
| | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | 24 | 17 | 41 |
| | | 12,4% | 7,8% | 10,0% |
| | Σημαντική | 102 | 107 | 209 |
| | | 52,6% | 49,3% | 50,9% |
| | Πολύ σημαντική | 55 | 82 | 137 |
| | | 28,4% | 37,8% | 33,3% |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 107: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την επιλογή: Κοινά επιστημονικά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών»

Επιλογή: «Αναγνώριση της αξίας του Παιδικού Σταθμού σε θέματα μετάβασης»

Η αναγνώριση της αξίας του παιδικού σταθμού σε θέματα μετάβασης, όπως φαίνεται στον πίνακα 108 που παρατίθεται, θεωρείται «πολύ σημαντική» από την πλειοψηφία των βρεφονηπιαγωγών (63,1%) και «σημαντική» από το 33,6% των βρεφονηπιαγωγών του δείγματος. Αντίθετα, η πλειονότητα των νηπιαγωγών (61,3%) τη χαρακτηρίζει ως «σημαντική» και το 24,7% ως «πολύ σημαντική». Τέλος, πάνω από το 10% των νηπιαγωγών είναι ουδέτερο (10,8%), ενώ 6 βρεφονηπιαγωγοί τη χαρακτηρίζουν ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Η παραπάνω στατιστικά σημαντική συσχέτιση επιβεβαιώνεται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square ($\chi^2=65.421$, $df=4$ και $p=0.000$).

| Crosstab | | | | |
|---|-------------------------------|------------|-----------------|--------|
| | | Ομάδα | | Total |
| | | Νηπιαγωγοί | Βρεφονηπιαγωγοί | |
| Αναγνώριση της αξίας του Παιδικού Σταθμού σε θέματα μετάβασης | Καθόλου σημαντική | 4 | 0 | 4 |
| | | 2,1% | 0,0% | 1,0% |
| | Λίγο σημαντική | 2 | 1 | 3 |
| | | 1,0% | 0,5% | 0,7% |
| | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | 21 | 6 | 27 |
| | | 10,8% | 2,8% | 6,6% |
| | Σημαντική | 119 | 73 | 192 |
| | | 61,3% | 33,6% | 46,7% |
| Πολύ σημαντική | 48 | 137 | 185 | |
| | 24,7% | 63,1% | 45,0% | |
| Total | | 194 | 217 | 411 |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Πίνακας 108: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την επιλογή: Αναγνώριση της αξίας του παιδικού σταθμού σε θέματα μετάβασης»

Στην ανοιχτή επιλογή παρακαλώ αναφέρετε κάτι άλλο που αφορά τη σύνδεση του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου και δεν έχουν καλυφθεί από τις προτεινόμενες επιλογές της ερώτησης απάντησαν συνολικά δύο βρεφονηπιαγωγοί. Στη συνέχεια παρατίθεται το ακριβές κείμενο των απαντήσεων των ερωτώμενων:

«Οι σχολές ΑΕΙ και ΤΕΙ παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας να έχουν κοινές παιδαγωγικές κατευθύνσεις πανελληνίως, ώστε η βασική εκπαίδευσης να είναι ομοιογενής»

Βρεφονηπιαγωγός με υπηρεσία από 11 έως 20 έτη, από το νομό Ιωαννίνων

«Ενιαίος φορέας προσχολικής αγωγής για τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγεία»

Βρεφονηπιαγωγός με υπηρεσία πάνω από 21 έτη από το νομό Ιωαννίνων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Παρουσίαση των απόψεων των γονέων για τη διαδικασία της μετάβασης: Ποιοτική έρευνα

7.1 Περίληψη

Παρά το μεγάλο ενδιαφέρον διεθνώς της εκπαιδευτικής κοινότητας για το ζήτημα της μετάβασης στην προσχολική ηλικία, λίγες έρευνες έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο. Στη μελέτη μας αυτή θελήσαμε να ανιχνεύσουμε περὰ από τις απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο τις ανησυχίες των γονέων για το θέμα της μετάβασης των παιδιών στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο όσο και τις προσδοκίες τους για το νέο σχολικό περιβάλλον, αφού όπως τεκμηριώνει η έρευνα, η συμμετοχή της οικογένειας στα προγράμματα μετάβασης είναι σημαντική για την επιτυχή έκβαση της μετάβασης του παιδιού στο νέο προσχολικό περιβάλλον και την υποστήριξη της σχολικής ετοιμότητας.

Από τις 60 συνεντεύξεις που είχαμε προγραμματίσει υλοποιήσαμε, λόγω αρνήσεων τις 55. Στη μελέτη μας επιλέξαμε οικογένειες των οποίων τα παιδιά τους φοιτούσαν στον παιδικό σταθμό σε προ-νηπιακά τμήματα και επρόκειτο την επόμενη χρονιά να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Τον περιορισμό αυτό τον θέσαμε επειδή αυτές οι οικογένειες είχαν την εμπειρία από τη μετάβαση του παιδιού τους στον παιδικό σταθμό και τις απασχολούσε και η φοίτηση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, καθώς την επόμενη σχολική χρονιά τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο.

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 37 οικογένειες από το νομό Ιωαννίνων, 8 από το νομό Πρέβεζας, 5 από το νομό Θεσπρωτίας και 5 από το νομό Άρτας. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε προσωπικά από την ερευνήτρια. Για την αναζήτηση των οικογενειών, μας βοήθησαν συνάδελφοι Βρεφονηπιαγωγοί από την ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα στατιστικά αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις με τις οικογένειες σε θεματικές κατηγορίες, τα οποία ερμηνεύουμε με την αυτολεξεί παράθεση αποσπασμάτων. Σύμφωνα με τον Coolican (1990) «η τελική αναφορά των ποιοτικών ευρημάτων συνήθως περιλαμβάνει αυτολεξεί αποσπάσματα από τα λόγια συμμετεχόντων, που μεταφέρουν

τον αναγνώστη στην πραγματικότητα της, υπό μελέτης, κατάστασης» (σσ. 235-236) και επιτρέπουν να διατηρηθεί η αυθεντικότητα στην παρουσίαση. Στην αρχή κάθε αποσπάσματος σημειώνεται ο αύξων αριθμός της συνέντευξης, από την οποία προέρχεται. Επίσης, δίνονται συγκριτικοί πίνακες παρουσίασης των αποτελεσμάτων για τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων.

7.2 Παρουσίαση των απόψεων των οικογενειών για τη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό

7.2.1 Ανησυχίες των οικογενειών για τη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που αφορούν τις απόψεις των γονέων για τη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και απαντούν στις διερευνητικές ερωτήσεις 1 (ερ.11, 12), 2 (ερ.13, 14, 19, 20), 3, 4 (ερ.16), 5 6 και έχουν ως στόχο να ελέγξουν τις υποθέσεις 1, 2, 3, 5 του τρίτου άξονα που διατυπώνονται στο κεφάλαιο 1.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 109 από το σύνολο των απαντήσεων (N:93) που καταγράφηκαν το 49,5% αφορά την ανησυχία των γονέων για τον αποχωρισμό του παιδιού από αυτούς και τη θετική προσαρμογή του στο νέο σχολικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη ανησυχία αναφέρθηκε από την πλειοψηφία (83,6%) των γονέων. Ακολουθεί η κοινωνικοποίηση (19,4%), για την οποία εκδήλωσε προβληματισμό το 32,7% των γονέων. Ένα μικρότερο ποσοστό γονέων φαίνεται να ανησυχεί για τη προσέγγιση του παιδιού από την παιδαγωγό (18,2%) και αναφέρθηκε σε ποσοστό 10,8%. Μικρότερο είναι το ποσοστό των γονέων (9,1%) που δείχνει επιφυλακτικότητα για την ασφάλεια των παιδιών του στον χώρο του παιδικού σταθμού αλλά και για την υγιεινή του, η οποία επιβεβαιώθηκε από το 5,4% των γονέων. Οι παιδικές ασθένειες καθώς και η διατροφή του παιδιού στον παιδικό σταθμό προβληματίζει το 7,3% των γονέων και αναφέρθηκε από το 4,3% των οικογενειών. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (3,6%) γονέων ανησυχεί για την αυτονομία του παιδιού, ενώ το ίδιο ποσοστό φαίνεται να μην έχει καμία ανησυχία. Τέλος, ένας γονέας εκδήλωσε ανησυχία για τον χωρισμό των δίδυμων παιδιών του και ένας γονέας για τη λεκτική επικοινωνία του παιδιού του.

| | | Responses | | Percent of Cases |
|-----------------------|---|-----------|---------|------------------|
| | | N | Percent | |
| Ανησυχία ^a | Θετική προσέγγιση παιδιού από την παιδαγωγό | 10 | 10,8% | 18,2% |
| | Αποχωρισμός-Προσαρμογή | 46 | 49,5% | 83,6% |
| | Παιδικές ασθένειες | 4 | 4,3% | 7,3% |
| | Ασφάλεια/Ατυχήματα/Υγιεινή | 5 | 5,4% | 9,1% |
| | Διατροφή | 4 | 4,3% | 7,3% |
| | Κοινωνικοποίηση | 18 | 19,4% | 32,7% |
| | Χωρισμός διδύμων | 1 | 1,1% | 1,8% |
| | Λεκτική επικοινωνία παιδιού | 1 | 1,1% | 1,8% |
| | Αυτονομία | 2 | 2,2% | 3,6% |
| | Καμία ανησυχία | 2 | 2,2% | 3,6% |
| Total | | 93 | 100,0% | 169,1% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 109: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Ποιες ανησυχίες είχατε σχετικά με το παιδί σας που θα πήγαινε στον παιδικό σταθμό;»

Οι γονείς εκδήλωσαν ανησυχίες για τη μετάβαση του παιδιού τους στον παιδικό σταθμό όπως υποδηλώνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα. Η πλειοψηφία των γονέων έχει έντονα συναισθήματα για την προσαρμογή του παιδιού στο νέο προσχολικό περιβάλλον και τον αποχωρισμό που φαίνεται να είναι δύσκολος τόσο για το παιδί όσο και για τους γονείς:

Σ1 «...η μοναδική μου ανησυχία ήταν αν το παιδί μου θα καθόταν στον βρεφονηπιακό σταθμό γιατί μέχρι εκείνη τη στιγμή δε με είχε αποχωριστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα...», Σ30 «Είχα την έννοια του παιδιού μου για το θέμα της αποχώρησης από τη μητρική αγκαλιά», Σ2 «... ήταν η πρώτη φορά που θα πήγαινε στο σχολείο...», Σ43 «...θα προσαρμοστεί εύκολα σε ένα περιβάλλον εκτός σπιτιού;», Σ19 «Βασικά

ανησυχούσα... αν θα προσαρμοζότανε στο νέο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού χωρίς εμάς ... δε μας είχε αποχωριστεί ξανά και για τόσες ώρες», Σ29 «... πως θα με αποχωριστεί το παιδί μου αλλά και πως εγώ θα το αποχωριστώ», Σ50 «...αν η προσαρμογή του θα ήταν άμεση και θα αντιμετώπιζε εύκολα την έλλειψη μου, καθώς και τον φόβο ότι δε θα πάμε να τον πάρουμε...», Σ25 «Φοβόμουν πως θα είναι η προσαρμογή του μετά την αλλαγή περιβάλλοντος από τον προηγούμενο παιδικό σταθμό...», Σ46 «Ανησυχούσα για την ύπαρξη του εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, τον απογαλακτισμό...».

Αρκετοί είναι οι γονείς που φαίνεται να ανησυχούν για την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, την ένταξή του στην ομάδα του παιδικού σταθμού και την εμπλοκή του σε δραστηριότητες:

Σ45 «Ανησυχούσα... για το πόσο εύκολη θα ήταν η επικοινωνία με τους συνομηλίκους του ή με τους παιδαγωγούς», Σ37 «... ποια θα ήταν η σχέση του παιδιού με τα άλλα παιδιά και με την εκπαιδευτικό», Σ22 «Αν χωρίς εμένα θα ήταν χαρούμενο και θα έκανε φίλους», Σ36 «... αν θα είναι κοινωνικό με τα άλλα παιδάκια», Σ38 «Εάν θα κοινωνικοποιηθεί σχετικά γρήγορα...» Σ35 «Αν θα μπορούσε να ενταχθεί μέσα στα άλλα παιδιά γιατί ήταν πολύ ντροπαλός και μαζεμένος και εάν θα συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες χωρίς κανένα πρόβλημα», Σ34 «Καθώς είναι μοναχοπαιδί, αναλογιζόμουν εάν θα ήταν σε θέση να ενσωματωθεί στην ομάδα συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες».

Επίσης, οι γονείς που προβληματίζονται για τη στάση του παιδαγωγού απέναντι στο παιδί, δηλαδή με ποιο τρόπο ο παιδαγωγός θα το προσεγγίσει αναφέρουν:

Σ2 «...Επίσης, σκεφτόμουν πως θα του συμπεριφέρονται οι κυρίες και αν θα τον αγαπούν...», Σ48 «...θα τον προσεγγίσουν με αγάπη, ώστε να καθίσει στο σχολείο;», Σ47 «... ποια θα είναι η σχέση του με την παιδαγωγό, θα νιώθει ασφάλεια μαζί της; θα την αγαπήσει;...», Σ44 «...να γίνει ομαλά η προσαρμογή του, να αισθανθεί ασφάλεια, εμπιστοσύνη, αγάπη από τους δασκάλους του όπως και εγώ. Καθώς, επίσης να λαμβάνει τη φροντίδα που απαιτείται για την ηλικία του...».

Υπάρχουν γονείς που φαίνεται να προβληματίζονται τόσο για την καθημερινή περιποίηση, τις διατροφικές συνήθειες του παιδιού όσο και για τις παιδικές ασθένειες, και ασφάλεια του παιδιού στον προσχολικό χώρο.

Σ19 «Βασικά ανησυχούσα... αν θα καλύπτονταν οι βασικές του ανάγκες, όπως η τουαλέτα και η σίτιση...», Σ18 «... προβληματίζομαι για τον έλεγχο των σφικτήρων και τη διατροφή», Σ25 «... είχα καθημερινές ανησυχίες για τα φαγητά...», Σ51 «... αν θα κάθεται να τρώει με τα άλλα παιδιά, Σ13 «Με άγχωνε η προσαρμογή του στο άγνωστο σχολικό περιβάλλον, τα ατυχήματα...», Σ14 «... όπως τα χτυπήματα και τα δαγκώματα», Σ53 «Οι ανησυχίες μου αφορούσαν τη μετάβαση του παιδιού στο καινούριο του περιβάλλον και την ασφάλεια του», Σ42 «Αν τον προσέχουνε για να μη χτυπήσει», Σ3 «Ξέρω ότι η πρώτη φορά που θα πάει το παιδί στο σχολείο αρρωσταίνει συχνά. Για εμάς ήταν η πρώτη φορά και ανησυχούσα για τις ασθένειες», Σ9 «..η ανησυχία μου ήταν... με τις ασθένειες-ιώσεις που συνηθίζονται...».

Ελάχιστοι είναι οι γονείς που δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία ανησυχία και εκείνοι που προβληματίζονται πως θα ενισχυθεί σταδιακά η αυτονομία του παιδιού.

Σ5«Δεν είχα καμία ανησυχία γιατί ήταν το τρίτο μου παιδί», Σ18«... προβληματίζομαι... αν θα αποκτήσει αυτονομία στην ατομική του φροντίδα και τη διατροφή», Σ19 «Βασικά ανησυχούσα... αν θα το ενθάρρυναν να κάνει πράγματα μόνο του...».

Ένας γονέας εκφράζει την ανησυχία του για τα δίδυμα παιδιά του και επίσης ένας γονέας φαίνεται να προβληματίζεται για τη λεκτική επικοινωνία του παιδιού του:

Σ14«... καθώς ήταν δίδυμα, εάν θα ήταν στο ίδιο τμήμα...», Σ19 «Βασικά ανησυχούσα αν θα επικοινωνούσε... αν θα προσαρμοζότανε στο νέο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού...».

Οι παραπάνω ανησυχίες επαληθεύτηκαν με την είσοδο του παιδιού στον παιδικό σταθμό για το 41.8% των γονέων, ενώ το 47.3% των οικογενειών διαψεύστηκε. Επιπλέον μόνο 6 γονείς φαίνεται να μην είναι σίγουροι εάν οι ανησυχίες τους ήταν βάσιμες ή όχι (πίνακας 110).

| | | Responses | |
|-------------------------|------|-----------|---------|
| | | N | Percent |
| Επαλήθευση ^a | Ναι | 23 | 41,8% |
| | Ίσως | 6 | 10,9% |
| | Όχι | 26 | 47,3% |
| Total | | 55 | 100,0% |

Πίνακας 110: «Συχνότητα και ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: Οι ανησυχίες αυτές επαληθεύτηκαν με την είσοδο του παιδιού σας στον παιδικό σταθμό;»

7.2.2 Προσδοκίες των οικογενειών από τον παιδικό σταθμό

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των γονέων σχετικά με τις προσδοκίες τους από τον παιδικό σταθμό (πίνακας 111). Από το σύνολο των απαντήσεων (N:105) που καταγράφηκαν το 37,1% αφορά την κοινωνικοποίηση και το 20,0% τη μάθηση βασικών εννοιών στον παιδικό σταθμό, οι οποίες αναφέρθηκαν από το 70,9% και το 38,2% των γονέων αντίστοιχα. Ένα ποσοστό γονέων θεωρεί τον παιδικό σταθμό ως τον χώρο όπου αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού (13,3%) και καλλιεργούνται οι σκοποί της αγωγής (8,6%). Ένα μικρότερο ποσοστό (7,6%) των γονέων προσδοκά από τον παιδικό σταθμό την ασφάλεια του παιδιού αναφορικά με ατυχήματα αλλά και τη συχνή καθαριότητα του χώρου προκειμένου το παιδί να ζει σε ένα καθαρό περιβάλλον, ενώ επίσης ένα μικρό ποσοστό (6,7%) έχει προσδοκίες για την αγάπη και το σεβασμό των παιδαγωγών προς την προσωπικότητα του παιδιού. Επίσης, μικρό είναι το ποσοστό (3,8%) των γονέων που προσδοκά θετική προσαρμογή του παιδιού στο νέο προσχολικό περιβάλλον και ενδιαφέρεται για την απόκτηση σωστών διατροφικών συνηθειών (1,9%). Τέλος, ένας γονέας θεωρεί σημαντικό το νέο προσχολικό περιβάλλον να είναι ευχάριστο και θετικό για το παιδί (1,0%).

| | | Responses | | Percent of Cases |
|-------------------------|---|-----------|---------|------------------|
| | | N | Percent | |
| Προσδοκίες ^a | Κοινωνικοποίηση | 39 | 37,1% | 70,9% |
| | Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων | 14 | 13,3% | 25,5% |
| | Καλλιέργεια σκοπών αγωγής | 9 | 8,6% | 16,4% |
| | Βασικές έννοιες στη μάθηση | 21 | 20,0% | 38,2% |
| | Ασφάλεια/Ατυχήματα/Υγιεινή | 8 | 7,6% | 14,5% |
| | Θετική προσαρμογή | 4 | 3,8% | 7,3% |
| | Διατροφικές συνήθειες | 2 | 1,9% | 3,6% |
| | Αγάπη/Σεβασμός προς την προσωπικότητα του παιδιού | 7 | 6,7% | 12,7% |
| | Θετικό/Ευχάριστο κλίμα | 1 | 1,0% | 1,8% |
| Total | | 105 | 100,0% | 190,9% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 111: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από τον παιδικό σταθμό για το παιδί σας;»

Τα παραπάνω ευρήματα μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες από τον παιδικό σταθμό και τα αποσπάσματα από τη συνέντευξη των γονέων μας επιβεβαιώνουν πόσο σημαντική θεωρούν τη συμβολή του παιδικού σταθμού στην κοινωνικοποίηση, στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, στη μάθηση και στην καλλιέργεια αξιών αγωγής:

Σ39 «Πρώτα να βοηθήσει το παιδί να ενταχθεί σε ομάδα, να γίνει ανεξάρτητο και στη συνέχεια η δημιουργική απασχόληση και η μάθηση», Σ14 «Προσδοκούσα... να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες... », Σ43 «Να βοηθήσει το παιδί να καταλάβει πως λειτουργούμε ως ομάδα, να τον μάθει να μοιράζεται χωρίς διακρίσεις...», Σ36 «...να μάθει να υπακούει σε κάποιους βασικούς κανόνες που έχει μια ομάδα», Σ4 «...να κοινωνικοποιηθεί αλλά και να παίζει με τα άλλα παιδιά...», Σ48 «...να κάνει φίλους και να περνάει όμορφα, να μάθει να κάνει ορισμένα πράγματα μόνος του, να

παρακολουθεί και να ακούει την κυρία του...», Σ34 «Να του εμφυσήσουν την ομαλή και ειρηνική συνύπαρξη με τα άλλα παιδιά».

Σ44 «Να λάβει νέα ερεθίσματα ποικίλου ενδιαφέροντος και διαφορετικά από ό,τι του σπιτιού. Να απασχοληθεί δημιουργικά, να λειτουργήσει ομαδικά μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον και να αναπτύξει το γνωστικό του πεδίο...», Σ1 «... να αποκτήσει τις πρώτες του γνώσεις, βασικές έννοιες, να μάθει», Σ24 «Να ακολουθεί κατάλληλες δραστηριότητες για τη σωστή εξέλιξη του παιδιού, μαθησιακή και κοινωνική...», Σ14 «...οι δραστηριότητες να είναι δημιουργικές, να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών...», Σ49 «... να μάθει βασικά πράγματα που θα το βοηθήσουν στην πορεία της ζωής του».

Σ35 «Ο παιδικός πρέπει να βοηθήσει το παιδί... να αποκτήσει θετική εικόνα για το σχολείο ...», Σ29 «... να μάθει να συμπεριφέρεται σωστά...», Σ11 «... να αποκτήσει καλούς τρόπους ...».

Σε ό,τι αφορά την ασφάλεια του παιδιού στον προσχολικό χώρο, τα ατυχήματα και την καθαριότητα του παιδικού σταθμού οι γονείς προσδοκούν:

Σ8 «...σωστή και ασφαλή φύλαξη του παιδιού...», Σ41 «...να προσέχουν το παιδί μου...», Σ21 «...μεγάλη βαρύτητα στο καθαρό περιβάλλον...», Σ47 «...να φροντίζουν για την υγιεινή, ...».

Οι γονείς που δίνουν βαρύτητα στην αγάπη και το σεβασμό προς την προσωπικότητα του παιδιού δηλώνουν:

Σ50 «Να αγκαλιάσουν το παιδί μου και να του δώσουν να καταλάβει ότι θα περάσει όμορφα κατά την παραμονή του εκεί», Σ16 «...η εκπαιδευτικός να του συμπεριφέρεται ισότιμα και δίκαια παρέχοντας στο παιδί ασφάλεια και δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα και ευχάριστες συνθήκες παραμονής», Σ22 «...να έχει τρυφερές και γλυκομίλητες δασκάλες που θα προσεγγίζουν όλα τα παιδάκια με υπομονή, κατανόηση και χωρίς διακρίσεις».

Κάποιοι γονείς περιμένουν το παιδί τους να δεχτεί με χαρά το νέο ξεκίνημα στη ζωή του, δηλαδή την είσοδό του στον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό.

Σ9 «Να πηγαίνει χαρούμενο, να φεύγει χαρούμενο... να μοιράζεται, να εκτονώνεται, να παίζει και να αγαπιέται», Σ6 «Να είναι χαρούμενο, να παίζει και να εκτονώνει την ενέργεια του».

Κάποιοι άλλοι προσδοκούν την ύπαρξη ενός προσχολικού περιβάλλοντος όπου το παιδί μπορεί να αποκτήσει σωστές διατροφικές συνήθειες.

Σ21 «Έδινά μεγάλη βαρύτητα στο καθαρό περιβάλλον, το σωστό φαγητό.... και φυσικά προσδοκούσα οι κυρίες να ασχολούνται... με το παιδί, να το βοηθήσουν να κάθεται στο τραπέζι, να τρώει με τα άλλα παιδιά, να μάθει να κάνει σωστές διατροφικές επιλογές».

Υπάρχουν ελάχιστοι γονείς, οι οποίοι προσδοκούν την ύπαρξη ενός θετικού και ευχάριστου προσχολικού χώρου.

Σ30 «Περίμενα το παιδί μου να βρίσκεται σε ένα ευχάριστο περιβάλλον...».

Οι προσδοκίες των γονέων από το νέο προσχολικό περιβάλλον επιβεβαιώνονται για την πλειοψηφία των γονέων (81,8%), ενώ φαίνεται πως για το 9,1% των γονέων ο παιδικός σταθμός δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες του. Επίσης 5 γονείς δηλώνουν πως δεν είναι σίγουροι εάν ο παιδικός σταθμός συμβάλει στην πραγματοποίηση των προσδοκιών τους (Πίνακας 112).

| | | Responses | |
|--------------------------|------|-----------|---------|
| | | N | Percent |
| Ανταπόκριση ^a | Ναι | 45 | 81,8% |
| | Ίσως | 5 | 9,1% |
| | Όχι | 5 | 9,1% |
| Total | | 55 | 100,0% |

Πίνακας 112: «Συχνότητα και ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα: Ανταποκρίθηκε ο παιδικός σταθμός σε αυτές σας τις προσδοκίες;»

7.2.3 Δυσκολίες προσαρμογής του παιδιού κατά τη μετάβασή του στον παιδικό σταθμό

Προκειμένου να κατανοήσουμε ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στον παιδικό σταθμό οι γονείς αναφέρουν δυσκολίες που

καταγράφονται ως εξής (πίνακας 113): ενώ μεγάλο είναι το ποσοστό των γονέων (32,4%) που αναφέρει ότι το παιδί του παρουσιάζει συναισθηματικές δυσκολίες, αξίζει να σημειωθεί πως επίσης ένα μεγάλο ποσοστό γονέων (25,7%) αναφέρει ότι το παιδί του δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία. Το 10,8% των γονέων δηλώνει δυσκολίες προσαρμογής που εκδηλώνονται με άγχος αποχωρισμού και άρνηση του παιδιού να πάει στο νέο σχολικό περιβάλλον, το 5,8% των γονέων αναφέρει δυσκολία του παιδιού να μείνει στον παιδικό σταθμό και εμφάνιση σωματικών συμπτωμάτων. Μόλις το 4,1% των γονέων δηλώνει ότι το παιδί του παρουσιάζει άρνηση ως προς τη σίτιση του στον παιδικό σταθμό, το 2,7% δυσκολία του παιδιού να συνάψει νέους φίλους, ενώ το 1,4% δυσκολία στον βραδινό ύπνο και προσκόλληση στην παιδαγωγό του.

| | | Responses | | Percent of Cases |
|------------------------|--------------------------------------|-----------|---------|------------------|
| | | N | Percent | |
| Δυσκολίες ^a | Άγχος αποχωρισμού | 8 | 10,8% | 14,5% |
| | Άρνηση να πάει στον παιδικό σταθμό | 8 | 10,8% | 14,5% |
| | Άρνηση να μείνει στον παιδικό σταθμό | 4 | 5,4% | 7,3% |
| | Δυσκολία να κάνει φίλους | 2 | 2,7% | 3,6% |
| | Σωματικά συμπτώματα | 4 | 5,4% | 7,3% |
| | Συναισθηματικές εκδηλώσεις | 24 | 32,4% | 43,6% |
| | Δυσκολία στον ύπνο | 1 | 1,4% | 1,8% |
| | Προσκόλληση στη παιδαγωγό | 1 | 1,4% | 1,8% |
| | Άρνηση να φάει | 3 | 4,1% | 5,5% |
| | Καμία δυσκολία | 19 | 25,7% | 34,5% |
| Total | | 74 | 100,0% | 134,5% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 113: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Αντιμετώπισε το παιδί σας κάποια δυσκολία κατά τη μετάβασή του στο νέο σχολικό περιβάλλον;»

Ορισμένες μαρτυρίες των γονέων φανερώνουν τον βαθμό δυσκολίας του παιδιού τους κατά τη μετάβασή του στον παιδικό σταθμό, καθώς πολλές φορές η μετάβαση δεν είναι επιτυχής και τα παιδιά εκδηλώνουν συναισθηματικές δυσκολίες, όπως λύπη, θυμό, άγχος που μπορεί να διαρκέσουν μεγάλο χρονικό διάστημα:

Σ49 «... θύμωνε και έφευγε έξω από την τάξη του...», Σ26 «Έκλαιγε ασταμάτητα για ένα μήνα περίπου», Σ3 «...έκλαιγε για πέντε λεπτά μέχρι να φύγω και μετά σταματούσε. Αυτό κράτησε περίπου μία εβδομάδα μετά συνήθισε την απουσία μου». Σ15 «Για μια εβδομάδα έκλαιγε πολύ και δε με άφηνε να φύγω ούτε για ένα λεπτό, την επόμενη εβδομάδα έκλαιγε αλλά μπορούσα θυμάμαι να φύγω για λίγο από την τάξη μέχρι που σιγά σιγά έμενε στο σχολείο χωρίς να αναζητά την παρουσία μου», Σ37 «Στη αρχή έκλαιγε όταν αποχωρούσα από το σχολείο της. Γρήγορα όμως, προσαρμόστηκε και αγάπησε και τους δύο παιδαγωγούς. Επίσης, της έκανε εντύπωση ότι υπήρχε και παιδαγωγός άντρας στο τμήμα της».

Σ21 «Φυσικά και δυσκολεύτηκε να αφήσει την αγκαλιά της μαμάς όπως εξάλλου και όλα τα παιδιά. Η προσαρμογή μας διήρκησε περίπου ένα μήνα», Σ30 «...δεν μπορούσε να με αποχωριστεί κατά το διάστημα της πρώτης εβδομάδας και ήθελε να παρευρίσκομαι στον χώρο της τάξης μαζί του», Σ50 «Τα πρωινά κατά την άφιξη του έκλαιγε και ήταν δύσκολος ο αποχωρισμός...», Σ27 «...δε σταματούσε να κλαίει και δεν έφευγε από την αγκαλιά μου».

Αρκετοί γονείς στις συνεντεύξεις τους αναφέρουν ότι το παιδί εκδήλωσε άρνηση ως προς τον προσχολικό κέντρο αγωγής και εκπαίδευσης, δηλαδή δεν ήθελε ούτε να πάει ούτε να μείνει στον προσχολικό χώρο.

Σ11 «Είχε άρνηση να πάει στον παιδικό σταθμό, δεν ζυπνούσε το πρωί για να πάει στο σχολείο... για δύο εβδομάδες περίπου», Σ27 «Δεν ήθελε ούτε να πάει στο σχολείο ούτε να μείνει εκεί, δε σταματούσε να κλαίει και δεν έφευγε από την αγκαλιά μου», Σ30 «Είχε αρνητισμό, θυμάμαι δεν ήθελε να μπει στο σχολείο...», Σ12 «Δυσκολευτήκαμε αρκετά μέχρι τον μήνα Δεκέμβριο, δεν ήθελε να πάει καθόλου στο σχολείο και έκλαιγε συνέχεια».

Κάποιοι γονείς δηλώνουν ότι το παιδί παρουσιάζει ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως τάση για κοιλόπονο, πονόλαιμο και ενούρηση.

Σ17 «Για μεγάλο χρονικό διάστημα... διαμαρτύρονταν ότι το πονάει η κοιλιά και έκλαιγε», Σ42 «... κρυβότανε κάτω από το κρεβάτι και έβρισκε δικαιολογίες για να μην πάει, ότι τον πονάει ο λαιμός του, η κοιλιά του», Σ18 «...έκλαιγε για ένα κυρίως μήνα και... είχε πρόβλημα να πάει στην τουαλέτα...», Σ16 «...το παιδί είχε ενούρηση καθημερινή που πιστεύω ότι οφείλονταν στο άγχος του παιδιού να απευθυνθεί σε ένα ενήλικά και να ζητήσει να πάει τουαλέτα καθώς ήταν εκ φύσεως ντροπαλό παιδί και δε μιλούσε εύκολα σε μεγαλύτερους».

Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που σύμφωνα με τις μαρτυρίες των γονέων παρουσιάζουν αρνητικές αντιδράσεις ως προς τη σίτισή τους τόσο στον χώρο του προσχολικού κέντρου αγωγής και εκπαίδευσης όσο και στο οικείο περιβάλλον του σπιτιού.

Σ25 «Χρειάστηκε ένα... διάστημα τριών μηνών για να αποδεχθεί το νέο περιβάλλον. Αντιμετώπισε δυσκολία στο θέμα του φαγητού...», Σ13 «Δυσκολεύτηκε... και επίσης δεν καθόταν καθόλου την ώρα του φαγητού στο καρεκλάκι...», Σ47 «Σταμάτησε να τρώει καλά στο σπίτι και στον παιδικό σταθμό δεν έτρωγε καθόλου».

Επίσης, δύο γονείς αναφέρουν δυσκολία του παιδιού να συναναστραφεί με τους συνομηλικούς, δυσκολία του παιδιού να κοιμηθεί και προσκόλληση του στην παιδαγωγό.

Σ13 «Δυσκολεύτηκε να συνάψει φιλίες με τα άλλα παιδιά γιατί έκλαιγε και δεν έδινε καμία σημασία σε παιδιά που προσπαθούσαν να τον πλησιάσουν...», Σ51 «... έκλαιγε στο σχολείο και στο σπίτι, ενώ το βράδυ δεν κοιμότανε καθόλου καλά, ξυπνούσε και μου έλεγε ότι δεν ήθελε να πάει στο σχολείο. Πιστεύω ότι έβλεπε εφιάλτες...», Σ4 «Έκλαιγε πολύ και ήταν προσκολλημένη στην παιδαγωγό της, την κρατούσε από το χέρι ή τη φούστα της και δεν την άφηνε ούτε στιγμή».

7.2.4 Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών μετάβασης στον παιδικό σταθμό από την οικογένεια

Καθώς η επιτυχημένη μετάβαση δεν εξαρτάται μόνο από τα προσχολικά μέτρα αγωγής του παιδικού σταθμού αλλά και από την υποστήριξη του παιδιού από το οικογενειακό του περιβάλλον, ρωτήσαμε τους γονείς (N:36) που ανέφεραν ότι το

παιδί τους δυσκολεύτηκε κατά τη διάρκεια της μετάβασης του στον παιδικό σταθμό (πίνακας 114) πως το βοήθησαν να ξεπεράσει τη δυσκολία.

| | Cases | | | | | |
|------------------------------|-------|---------|---------|---------|-------|---------|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| \$Confrontation ^a | 36 | 65,5% | 19 | 34,5% | 55 | 100,0% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 114: «Ποσοστό γονέων που ανέφερε ότι βοήθησε το παιδί να ξεπεράσει τη δυσκολία»

Τα δεδομένα της έρευνάς μας δείχνουν ότι οι γονείς (35,6%) συζητούν στην αρχή της σχολικής χρονιάς με το παιδί τους για τον παιδικό σταθμό, αλλά και κατά τη διάρκεια φοίτησής τους σε αυτό (15,3%) προκειμένου να το προετοιμάσουν για τη μετάβασή του στο προσχολικό περιβάλλον. Παρατηρούμε πως οι γονείς δεν πιέζουν το παιδί τους (8,5%), παραμένουν οι ίδιοι ή κάποιο οικείο πρόσωπο μαζί με το παιδί στον παιδικό σταθμό (11,9%) και του επιτρέπουν να μείνει στο σπίτι κάποιες φορές και να μην πάει στον παιδικό σταθμό (3,4%). Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι οι γονείς (5,1%) συνεργάζονται και μοιράζονται τις προσχολικές εμπειρίες με άλλους γονείς ή φίλους τους και είναι θετικοί στη συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς (3,4%), έχοντας τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους κατά τη διάρκεια παραμονής του παιδιού στο σχολείο (1,7%). Από τις απαντήσεις των γονέων προκύπτει ότι το ένα ποσοστό γονέων (3,4%) επιδιώκει τη συμμετοχή των παιδιών τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις και εξωσχολικές δραστηριότητες. Επίσης, το 3,4% των γονέων υποστηρίζει το παιδί του επιβραβεύοντας το κάθε φορά που πηγαίνει χαρούμενο στο προσχολικό περιβάλλον. Προκειμένου να προετοιμάσουν τα παιδιά για την είσοδό τους στον παιδικό σταθμό ένα ποσοστό γονέων διαβάζει παραμύθια αναφορικά με την πρώτη ημέρα του παιδιού στο σχολείο (1,7%), παραδίδει το παιδί στον παιδαγωγό και αποχωρεί έγκαιρα από τον προσχολικό χώρο (1,7%), αυξάνει σταδιακά την ώρα παραμονής του παιδιού στο σχολείο (1,7%) και καθημερινά έχει σταθερή ώρα που παίρνει το παιδί από το νέο περιβάλλον (1,7%). Ωστόσο υπάρχει και ένας γονέας που αναφέρει την αλλαγή προσχολικού περιβάλλοντος ως τρόπο αντιμετώπισης της δυσκολίας του παιδιού του να προσαρμοστεί στον παιδικό σταθμό (πίνακας 115).

| | | Responses | | Percent of Cases |
|---------------------------|---|---------------|---------------|------------------|
| | | N | Percent | |
| Αντιμετώπιση ^a | Συζήτηση στην αρχή της σχολικής χρονιάς | 21 | 35,6% | 60,0% |
| | Συζήτηση κατά τη διάρκεια φοίτησης | 9 | 15,3% | 25,7% |
| | Συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις/εξωσχολικές δραστηριότητες | 2 | 3,4% | 5,7% |
| | Δεν το πίεσα | 5 | 8,5% | 14,3% |
| | Επιβράβευση | 2 | 3,4% | 5,7% |
| | Τηλεφωνική επικοινωνία παιδιού-οικογένειας | 1 | 1,7% | 2,9% |
| | Επικοινωνία/Συνεργασία παιδαγωγού-οικογένειας | 2 | 3,4% | 5,7% |
| | Παρουσία οικείου προσώπου-γονέα τις πρώτες μέρες | 7 | 11,9% | 20,0% |
| | Σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής | 1 | 1,7% | 2,9% |
| | Παραμύθια | 1 | 1,7% | 2,9% |
| | Σταθερή ώρα αποχώρησης | 1 | 1,7% | 2,9% |
| | Συνεργασία με άλλους γονείς φίλους | 3 | 5,1% | 8,6% |
| | Παραμονή παιδιού στο σπίτι κάποιες φορές | 2 | 3,4% | 5,7% |
| | Αλλαγή σχολείου | 1 | 1,7% | 2,9% |
| | Παράδοση παιδιού-έγκαιρη αποχώρηση γονέα | 1 | 1,7% | 2,9% |
| Total | 59 | 100,0% | 168,6% | |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 115: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Πως βοηθήσατε το παιδί σας να ξεπεράσει το συγκεκριμένο πρόβλημα;»

Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν και παρουσιάζουν ένα πλήθος τρόπων αντιμετώπισης των δυσκολιών των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στον παιδικό ή βρεφονηπιακό σταθμό. Οι γονείς φαίνεται πως δίνουν βαρύτητα στη συζήτηση με τα παιδιά για το προσχολικό κέντρο αγωγής και εκπαίδευσης στην αρχή και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς προκειμένου να δημιουργήσουν θετικές εντυπώσεις και να αποσαφηνίσουν τις απορίες του παιδιού:

Σ39 «Αρχικά με τη συζήτηση αναφορικά με το τι προσφέρει ο παιδικός σταθμός, όπως για παράδειγμα γνώσεις, παιχνίδι και στη συνέχεια δίνοντας της θάρρος να αντιμετωπίσει το καινούριο», Σ50 «Μιλήσαμε για το λόγο που θα πάει παιδικό σταθμό, το τι θα κάνει στον παιδικό, με τι θα ασχολείται εκεί και ότι θα κάνει πολλούς φίλους», Σ3 «Πριν ξεκινήσει το σχολείο συζητούσα μαζί της πολλές ώρες για τον παιδικό σταθμό και πόσο όμορφα θα περνάει ...», Σ19 «Στην αρχή μιλήσαμε...ότι θα είναι για λίγες ώρες, έδωσα έμφαση στο πως καμαρώνω που είναι πια μαθητής...», Σ16 «Συζητήσαμε με το παιδί πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς για την παραμονή του στον παιδικό σταθμό. Δε σημαίνει ότι δεν το αγαπούσαμε ή το διώχναμε αλλά θα ήταν μια υπέροχη ευκαιρία να κάνει νέους φίλους, να περάσει τον χρόνο του δημιουργικά με δραστηριότητες και κατασκευές, να παίζει με συνομήλικα παιδιά», Σ7 «Προετοίμασα το παιδί λέγοντας του πως θα... έχει πολλά παιχνίδια, θα τραγουδάς, θα ζωγραφίζεις και άλλες πολλές δραστηριότητες που κάνεις στο σπίτι, αλλά θα έχεις παρέα και τα άλλα παιδάκια».

Σ30 «Το πρώτο διάστημα αλλά και κατά την πορεία της σχολικής χρονιάς στο σπίτι είχαμε συζήτηση για το σταθμό, τις κυρίες και τους νέους φίλους του», Σ23 «Νομίζω ότι ξεπεράσαμε το πρόβλημα με τη συζήτηση, του εξηγήσαμε ότι όλα τα παιδιά πάνε στον παιδικό, είναι ένα χώρος που θα παίζει, θα μάθει πολλά πράγματα και όπως όλοι στο σπίτι θα πάνε στις δουλειές τους έτσι και αυτό θα πρέπει να πάει στον παιδικό», Σ21 «Πιστεύω πως το βοήθησα μιλώντας του συνέχεια για τον παιδικό σταθμό και τονίζοντας του πως δεν αλλάζει η αγάπη μου για εκείνο».

Ορισμένοι γονείς φαίνεται πως βοήθησαν το παιδί να προσαρμοστεί ομαλά παραμένοντας οι ίδιοι ή κάποιο οικείο πρόσωπο του παιδιού στον χώρο του παιδικού σταθμού.

Σ43 «Πιστεύω ότι τον βοήθησα και δε δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα γιατί έμπαινα μαζί με το παιδί μέχρι την τάξη του, καθόμουν... για καμιά ώρα μαζί του και σιγά σιγά

απομακρυνόμεν... έτσι και ο μικρός συνήθισε το καινούριο περιβάλλον...», Σ25 «...στην αρχή χρειάστηκε και η παραμονή της γιαγιάς στον χώρο του παιδικού σταθμού...», Σ38 «Έμενα τις πρώτες φορές στον παιδικό σταθμό ώστε να μη νιώσει ότι το εγκαταλείπω».

Επίσης, κάποιοι γονείς θεώρησαν σημαντικό να δώσουν χρόνο στο παιδί προκειμένου να συμβάλλουν στην ευκολότερη προσαρμογή του.

Σ42 «...πήγαινα με το παιδί μου στο σχολείο ... του μιλούσα για αυτό και γενικότερα δεν το πίεσα...», Σ22 «... κάναμε υπομονή και του δώσαμε χρόνο να συνηθίσει», Σ13 «Το μόνο που έκανα ήταν να του δώσω χρόνο και να μην το πιέσω».

Μια μειοψηφία γονέων ζήτησαν τη βοήθεια φίλων τους, ώστε να γίνει ευκολότερη η διαδικασία της μετάβασης του παιδιού στο νέο περιβάλλον και για τους δύο, για το παιδί και την οικογένειά του.

Σ27 «Με βοήθησαν πολύ οι δικοί μου φίλοι που μου έδωσαν συμβουλές πώς να χειριστώ το πρόβλημα, οπλίζοντας με υπομονή», Σ51 «Συμβουλευτήκα ένα φίλο μου ειδικό...», Σ11 «Συζητήσαμε με το παιδί και μοιραστήκαμε τις εμπειρίες φίλων μας».

Ορισμένοι γονείς επέλεξαν ως ιδανικές λύσεις για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού τη συμμετοχή του σε κοινωνικές εκδηλώσεις, την επιβράβευση, την παραμονή του παιδιού για ένα μικρό χρονικό διάστημα στο σπίτι και τη συνεργασία με την παιδαγωγό του παιδιού.

Σ3 «Πριν ξεκινήσει το σχολείο... την πήγαινα και σε κοινωνικές εκδηλώσεις, ώστε να συνηθίσει να είναι μαζί με άλλα παιδιά στον ίδιο χώρο», Σ47 «... επίσης φρόντιζα να τον πηγαίνω σε εκδηλώσεις με παιδιά, θέατρο, παιδότοπους, παιδικά πάρτι, δρώμενα για παιδιά».

Σ12 «Την επιβράβευα όταν καθόταν στον παιδικό σταθμό και δεν έκλαιγε», Σ15 «Παρέμενα στο σχολείο μαζί της, συζητούσαμε για τον παιδικό σταθμό και κάθε φορά που δεν έκλαιγε την πήγαινα στην παιδική χαρά».

Σ29 «Η αλήθεια είναι ότι στα ρεπό μου τον κρατούσα στο σπίτι...», Σ42 «.....τον πήγαινα δύο μέρες και μία όχι...».

Σ46 «Με τη συζήτηση και σε συνεργασία με τους παιδαγωγούς που πιστεύω ότι με την εμπειρία τους με βοήθησαν να βοηθήσω το παιδί μου να ξεπεράσει το άγχος του για το σχολείο».

Εντοπίστηκαν ελάχιστες περιπτώσεις γονέων που επέλεξαν τρόπους όπως: η τηλεφωνική επικοινωνία με το παιδί, η σταδιακή αύξηση του χρόνου παραμονής, η σταθερή ώρα αποχώρησης, η παράδοση του παιδιού και η έγκαιρη αποχώρηση του γονέα, η αγορά εποπτικού υλικού αναφορικά με τη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και η αλλαγή σχολείου.

Σ14 «...κατά τη διάρκεια της ημέρας είχα τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους».

Σ26 «Βοήθησα το παιδί μου να συνηθίσει την απουσία μου με... τη σταδιακή αύξηση της παραμονής του στον παιδικό σταθμό», Σ17 «...στις αρχές, τον μήνα Σεπτέμβριο, έμενα μαζί του στην τάξη του για λίγες ώρες και στη συνέχεια τον άφηνα μόνο του για τρεις ώρες περίπου».

Σ19 «...και φρόντιζα να τον παραλαμβάνω σταθερή ώρα κάθε μεσημέρι».

Σ48 «Του είπα ότι θα πάμε στο νέο σχολείο, το παρέδωσα στην κυρία του, του εξήγησα ότι τώρα θα φύγω για να πάω στη δουλεία μου και μόλις τελειώσω θα έρθω να σε πάρω και έφυγα, τίποτα άλλο».

Σ17«Αγοράσαμε και διαβάσαμε παραμύθια για την πρώτη ημέρα στον παιδικό σταθμό...».

Σ51 «Συμβουλευτήκα ένα φίλο μου ειδικό και αποφασίσαμε να του δώσουμε λίγο χρόνο, του μιλήσαμε αλλά συνέχισε να έχει την ίδια αντίδραση και αλλάξαμε σχολείο. Στο νέο σχολείο περιορίστηκε κατά πολύ το κλάμα και σε λίγο σταμάτησε να ζυπνάει το βράδυ».

7.2.5 Εφαρμογή πρακτικών μετάβασης από τον παιδικό σταθμό

Στη συνέχεια ρωτήσαμε τους ίδιους γονείς (N:36) εάν ο παιδικός σταθμός λαμβάνοντας προσχολικά μέτρα σχετικά με τη μετάβαση βοήθησε το παιδί τους να προσαρμοστεί ομαλά ξεπερνώντας την οποιαδήποτε δυσκολία (πίνακας 116). Όπως

φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί το 83,3% των γονέων θεωρεί ότι ο παιδικός σταθμός βοήθησε το παιδί του να ξεπεράσει τις δυσκολίες κατά τη μετάβασή του στο νέο προσχολικό περιβάλλον, 4 φάνηκαν να μην είναι σίγουροι και δύο απάντησαν αρνητικά (πίνακας 117).

| | Cases | | | | | |
|---------------------|-------|---------|---------|---------|-------|---------|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| \$Help ^a | 36 | 65,5% | 19 | 34,5% | 55 | 100,0% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 116: «Ποσοστό γονέων που απάντησε στο ερώτημα: Ο παιδικός σταθμός βοήθησε το παιδί σας να ξεπεράσει τη δυσκολία κατά τη μετάβασή του;»

| | | Responses | |
|----------------------|------|-----------|---------|
| | | N | Percent |
| Βοήθεια ^a | Ναι | 30 | 83,3% |
| | Ίσως | 4 | 11,1% |
| | Όχι | 2 | 5,6% |
| Total | | 36 | 100,0% |

Πίνακας 117: «Ποσοστό γονέων που ανέφερε αν ο παιδικός σταθμός βοήθησε το παιδί να ξεπεράσει τη δυσκολία»

Οι γονείς (N:30) που επιβεβαιώνουν ότι ο παιδικός σταθμός βοήθησε το παιδί τους κατά τη διαδικασία της μετάβασής του από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον (πίνακας 118) υποστηρίζουν ότι η εμπειρία και επιμόρφωση των παιδαγωγών (7,1%), η θετική προσέγγιση του παιδιού από τον παιδαγωγό (52,4%) και η δημιουργία θετικού κλίματος βοήθησαν το παιδί κατά τη μετάβασή του στον παιδικό σταθμό. Επίσης, οι μαρτυρίες των γονέων επιβεβαιώνουν προσχολικά μέτρα που εφαρμόζονται στον παιδικό σταθμό σχετικά με τη μετάβαση του παιδιού όπως η σταδιακή αύξηση παραμονής του παιδιού στον προσχολικό χώρο (21,4%), η μη παραμονή του γονέα στον παιδικό σταθμό (4,8%), η ψυχολογική στήριξη του παιδιού από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (4,8%), η παρουσία του γονέα στην προσχολική τάξη (2,4%), η γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας με τον χώρο του παιδικού

σταθμού (2,4%), μικρές ομάδες προσαρμογής (2,4%) και η αφήγηση παραμυθιών αναφορικά με την πρώτη μέρα στο σχολείο (2,4%) (πίνακας 119).

| | Cases | | | | | |
|--------------------|-------|---------|---------|---------|-------|---------|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| \$Way ^a | 30 | 54,5% | 25 | 45,5% | 55 | 100,0% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 118: «Ποσοστό γονέων που επιβεβαιώνει τη βοήθεια του παιδικού σταθμού στη διαδικασία μετάβασης»

| | | Responses | | Percent of Cases |
|---------------------|---|-----------|---------|------------------|
| | | N | Percent | |
| Τρόπος ^a | Θετικό κλίμα/προσέγγιση από τον παιδαγωγό | 22 | 52,4% | 73,3% |
| | Εμπειρία/Επιμόρφωση παιδαγωγών | 3 | 7,1% | 10,0% |
| | Σταδιακή αύξηση παραμονής του παιδιού στον παιδικό σταθμό | 9 | 21,4% | 30,0% |
| | Παρουσία γονέα στη τάξη | 1 | 2,4% | 3,3% |
| | Απουσία γονέα από την τάξη | 2 | 4,8% | 6,7% |
| | Γνωριμία οικογένειας/παιδιού με τον χώρο | 1 | 2,4% | 3,3% |
| | Ψυχολογική υποστήριξη παιδιού από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό | 2 | 4,8% | 6,7% |
| | Μικρές ομάδες προσαρμογής | 1 | 2,4% | 3,3% |
| | Παραμύθια | 1 | 2,4% | 3,3% |
| Total | | 42 | 100,0% | 140,0% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 119: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Με ποιο τρόπο ο παιδικός σταθμός βοήθησε το παιδί σας να ξεπεράσει τη δυσκολία κατά τη μετάβασή του;»

Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον διαδραματίζει και ο τρόπος με τον οποίο ο βρεφονηπιακός ή παιδικός σταθμός θα βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί. Οι παιδαγωγοί δίνουν συμβουλές, κατευθύνουν τους γονείς μέσω της εμπειρίας και των γνώσεών τους και φροντίζουν σύμφωνα με τις μαρτυρίες των γονέων να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας αλλά και να προσεγγίσουν με αγάπη και υπομονή το παιδί:

Σ25 «Η εμπειρία και οι ενέργειες της δασκάλας ήταν καταλυτικές για να προσαρμοστεί το παιδί», Σ32 «Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου παιδικού έχουν τη γνώση και την εμπειρία και βοηθούν το παιδί άμεσα και αποτελεσματικά να προσαρμοστεί στο νέο σχολικό περιβάλλον».

Σ49 «Υπήρχε μια θετική και στοργική προσέγγιση του παιδιού από τον παιδαγωγό, το έπαιρνε αγκαλιά, του διάβαζε παραμύθια, του τραγουδούσε...», Σ37 «Τόσο η κυρία της όσο και ο κύριος αγκάλιασαν το παιδί και συμμερίστηκαν την αγωνία του. Το βοήθησαν να νιώσει ασφαλείς και κέρδισαν την αγάπη και την εμπιστοσύνη του», Σ38 «...δεν την πίεσαν και έτσι η μετάβαση έγινε με ομαλό τρόπο...», Σ29 «Σε καθημερινή βάση οι παιδαγωγοί έπαιρναν αγκαλιά το παιδί μου», Σ4 «Νομίζω ότι τη βοήθησε πολύ η κυρία της που την έπαιρνε αγκαλιά και της έδειχνε την αγάπη της...», Σ17 «...οι κυρίες του ήταν θετικές και φιλικές προς το παιδί και έπαιζαν μαζί του...», Σ2«Θυμάμαι ότι η βρεφονηπιοκόμος ήταν συνέχεια μαζί του, καθόταν κοντά του, μαζί...», Σ19 «Η δασκάλα παραλάμβανε η ίδια το παιδί, έκανε ενθαρρυντικά σχόλια για τα ρούχα του, έμενε μαζί μου για λίγο και μετά του έδινε ένα ρόλο όπως να είναι ο βοηθός της ή να προσέχει την τάξη μαζί της...», Σ12«Την απασχολούσαν με δραστηριότητες που κέντριζαν το ενδιαφέρον της», Σ50 «Η παιδαγωγός του ακόμα και η διευθύντρια του παιδικού σταθμού τον απασχολούσαν κατάλληλα τις στιγμές που ζητούσε τη μητέρα του ή τον παπού του να πάει να τον πάρει...», Σ52 «Ήταν καθησυχαστικοί και με υπομονή και όρεξη για πολύ συζήτηση...».

Σε ορισμένους βρεφονηπιακούς ή παιδικούς σταθμούς εφαρμόζεται η βαθμιαία αύξηση του χρόνου παραμονής, προκειμένου το παιδί να εγκλιματιστεί στο νέο περιβάλλον, να γνωρίσει την παιδαγωγό και τα συνομήλικα παιδιά και να επιτευχθεί αργά και σταθερά η προσαρμογή του στο προσχολικό κέντρο αγωγής και εκπαίδευσης.

Σ3 «Στον παιδικό που πήγε...είχαν για μία εβδομάδα περίοδο προσαρμογής με σταδιακή αύξηση της ώρας. Στην αρχή τον άφηνα για μισή ώρα, μετά για μία ώρα μέχρι που κάθισε και παρακολούθησε το πλήρες πρόγραμμα...», Σ15 «Νομίζω πως το παιδί μου κατάφερε να προσαρμοστεί γιατί η κύρια της... με συμβούλεψε να αυξήσω σταδιακά την παραμονή της στον χώρο του σταθμού», Σ26 «Τα παιδιά την πρώτη μέρα έμεναν στον παιδικό για μία ώρα τις επόμενες μέρες για δύο ώρες και καθώς περνούσε ο καιρός οι ώρες παραμονής τους αυξάνονταν...Το παιδί έμενε στον παιδικό με μία παιδαγωγό που το απασχολούσε...».

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι ενώ υπάρχουν βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί που επιτρέπουν στον γονέα να παραμείνει στον προσχολικό χώρο, παρατηρούνται και περιπτώσεις προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης που δε θεωρούν σημαντική την παρουσία του γονέα στην προσχολική τάξη για την ομαλή προσαρμογή.

Σ15 «Νομίζω πως το παιδί μου κατάφερε να προσαρμοστεί γιατί η κύρια της μου επέτρεψε να μείνω με το παιδί μου στο σχολείο...», Σ14 «Στον παιδικό που πήγαν τα παιδιά μου δεν επιτρέπονταν στους γονείς να μένουν στον χώρο αλλά παραδίδαμε τα παιδιά και αποχωρούσαμε. Δεν ξέρω αν αυτό βοήθησε τα παιδιά...».

Κάποια προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης σύμφωνα με τις μαρτυρίες των γονέων συνεργάζονται με εξωτερικό ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό:

Σ11 « ...είχε στήριξη από ψυχολόγο που συνεργαζότανε με τον παιδικό σταθμό...».

Ελάχιστοι παιδαγωγοί δίνουν βαρύτητα στη γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας με το προσχολικό περιβάλλον, δημιουργούν μικρές ομάδες προσαρμογής τον μήνα Σεπτέμβριο και διαβάζουν παραμύθια για την πρώτη μέρα στο σχολείο στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν τα παιδιά να δεχτούν με χαρά και ενθουσιασμό το προσχολικό περιβάλλον.

Σ28 «Ο παιδικός μας βοήθησε να ξεπεράσουμε το πρόβλημα γιατί μας επέτρεψαν να δούμε τους χώρους του παιδικού σταθμού, να γνωρίσουμε τις άλλες κυρίες, οι οποίες είχαν ανοιχτή την αγκαλιά τους για τα παιδιά...».

Σ3 «Στον παιδικό που πήγε η είχαν χωρίσει τα παιδιά σε γκρουπ, άλλα παιδιά πήγαιναν το πρωί και άλλα αργότερα για να μην κλαίνε και για να μπορεί η δασκάλα να ασχοληθεί και να γνωρίσει καλύτερα τα παιδιά».

Σ49 «Υπήρχε μια θετική και στοργική προσέγγιση του παιδιού από τον παιδαγωγό, το έπαιρνε αγκαλιά, του διάβαζε παραμύθια...».

7.2.6 Προσδοκίες των οικογενειών για τη διαδικασία της μετάβασης στον παιδικό σταθμό

Στη συνέχεια στους γονείς (N:36) που το παιδί τους αντιμετώπισε δυσκολίες κατά τη μετάβασή του στον παιδικό σταθμό θέσαμε το ερώτημα αν προσδοκούσαν κάτι παραπάνω από το προσχολικό κέντρο αγωγής και εκπαίδευσης (πίνακας 120). Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 121 η πλειοψηφία των γονέων (77,8%) απάντησε αρνητικά, 6 καταφατικά και 2 γονείς είναι ουδέτεροι.

| | Cases | | | | | |
|----------------------------------|-------|---------|---------|---------|-------|---------|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| \$OtherExpectations ^a | 36 | 65,5% | 19 | 34,5% | 55 | 100,0% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 120: «Ποσοστό γονέων που το παιδί τους αντιμετώπισε δυσκολίες κατά τη διαδικασία της μετάβασης»

| | | Responses | |
|---------------------|------|-----------|---------|
| | | N | Percent |
| Παραπάνω προσδοκίες | Ναι | 6 | 16,7% |
| | Ίσως | 2 | 5,6% |
| | Όχι | 28 | 77,8% |
| Total | | 36 | 100,0% |

Πίνακας 121: «Ποσοστό γονέων που απάντησε στο ερώτημα: Περιμένετε κάτι παραπάνω από τον παιδικό σταθμό σχετικά με την εξασφάλιση μιας ομαλής μετάβασης;»

Για τον προσδιορισμό των πρακτικών μετάβασης που οι παιδαγωγοί πρέπει να υιοθετήσουν προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό διαπιστώνουμε πως οι γονείς προτείνουν (πίνακας 122-123) τη δημιουργία θετικού κλίματος από την παιδαγωγό (42,9%), τη συμμετοχή της διευθύντριας στη διαδικασία της μετάβασης (28,6%), δημιουργικές δραστηριότητες που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών (14,3%) και την παρουσία οικείου προσώπου τις πρώτες ημέρες στον προσχολικό χώρο (14,3%).

| | Cases | | | | | |
|--------------------------|-------|---------|---------|---------|-------|---------|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| \$WayToHelp ^a | 6 | 10,9% | 49 | 89,1% | 55 | 100,0% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 122: «Ποσοστό γονέων που προσδοκούσε από τους παιδαγωγούς να βοηθήσουν το παιδί κατά τη διαδικασία της μετάβασης»

| | Responses | | Percent of Cases |
|---|-----------|---------|------------------|
| | N | Percent | |
| Τρόπος βοήθειας ^a | | | |
| Δημιουργία θετικού κλίματος από παιδαγωγό | 3 | 42,9% | 50,0% |
| Συμμετοχή της διευθύντριας στη διαδικασία της μετάβασης | 2 | 28,6% | 33,3% |
| Δημιουργικές δραστηριότητες | 1 | 14,3% | 16,7% |
| Παρουσία οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες | 1 | 14,3% | 16,7% |
| Total | 7 | 100,0% | 116,7% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 123: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Τι νομίζετε ότι θα μπορούσαν οι παιδαγωγοί να είχαν κάνει για να βοηθήσουν τη μετάβαση του παιδιού σας στον παιδικό σταθμό;»

Είναι ενδιαφέρον ότι οι γονείς μέσα από τις μαρτυρίες τους τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας του παιδικού σταθμού και της οικογένειας περιμένοντας την ενεργητική συμμετοχή της υπεύθυνης του προσχολικού κέντρου αγωγής και εκπαίδευσης αλλά και των παιδαγωγών για την επιτυχή έκβαση της μετάβασης:

Σ27 «... οι παιδαγωγοί και η διευθύντρια έπρεπε να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, να την πλησιάσουν... και όχι να την αφήνουν να κλαίει στην αγκαλιά μου». Σ37 «Οι παιδαγωγοί έκαναν πολύ καλά τη δουλεία τους, η διεύθυνση δεν έκανε τα προσδοκώμενα. Περίμενα περισσότερα από τη διοίκηση του σταθμού αναφορικά με τις δράσεις των παιδιών...», Σ7 «Να το προσεγγίσουν με δραστηριότητες που είναι ευχάριστες για το παιδί, ώστε να κεντρίσουν τον ενδιαφέρον του και να ανακαλύπτει συνεχώς καινούρια πράγματα», Σ21 «Προσωπικά θεωρώ ότι πρέπει να αφήνουν τους γονείς στο περιβάλλον τον πρώτο καιρό... να ασχολούνται παραπάνω με τα παιδάκια για να κερδίσουν την προσοχή και την αγάπη τους».

7.2.7 Εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού στον παιδικό σταθμό

Είναι ενδιαφέρον ότι στην ερώτηση αν «Εκτός από τη δική σας παρέμβαση και του σχολείου έχετε να αναφέρετε κάτι άλλο που βοήθησε το παιδί σας κατά τη μετάβασή του στον παιδικό σταθμό;» πάνω από τους μισούς γονείς (65,5%) δεν είχαν να δηλώσουν κάτι άλλο. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το σύνολο των απαντήσεων (N:57) που καταγράφηκαν το 22,8% αφορά την υποστήριξη του παιδιού από ομάδα συνομηλίκων κατά τη διαδικασία της μετάβασης, η οποία αναφέρθηκε από το 23,6% των γονέων. Ένα ποσοστό γονέων θεωρεί μείζονος σημασίας για την ομαλή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό την υποστήριξη του από τα μεγαλύτερα αδέρφια (5,3%) και από συγγενικά πρόσωπα (3,5%). Επίσης, το 1,8% των γονέων αναφέρει ότι η επιβράβευση, η ύπαρξη ευχάριστου προσχολικού χώρου αλλά και ο χαρακτήρας του παιδιού ενθάρρυναν και βοήθησαν το παιδί τους προκειμένου η προσαρμογή στο προσχολικό κέντρο αγωγής και εκπαίδευσης να είναι ομαλή (πίνακας 124).

| | | Responses | | Percent of Cases |
|-----------------------|---------------------------------------|-----------|---------------|------------------|
| | | N | Percent | |
| Αναφορές ^a | Ομάδα συνομηλίκων | 13 | 22,8% | 23,6% |
| | Μεγαλύτερα αδέρφια | 3 | 5,3% | 5,5% |
| | Συγγενικά πρόσωπα | 2 | 3,5% | 3,6% |
| | Επιβράβευση από οικείο πρόσωπο | 1 | 1,8% | 1,8% |
| | Ευχάριστος χώρος του παιδικού σταθμού | 1 | 1,8% | 1,8% |
| | Χαρακτήρας παιδιού | 1 | 1,8% | 1,8% |
| | Δεν έχω να αναφέρω | 36 | 63,2% | 65,5% |
| Total | | 57 | 100,0% | 103,6% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 124: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα στο ερώτημα: Εκτός από τη δική σας παρέμβαση και του σχολείου έχετε να αναφέρετε κάτι άλλο που βοήθησε το παιδί σας κατά τη μετάβασή του στον παιδικό σταθμό;»

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των γονέων η μετάβαση του παιδιού στον βρεφονηπιακό και παιδικό σταθμό επηρεάστηκε θετικά από τη συναναστροφή του παιδιού με συνομηλίκους, τις παιδικές φίλιες, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων στο πλαίσιο του προσχολικού χώρου:

Σ10 «Τα παιδιά της γειτονιάς που θα πήγαιναν στο ίδιο παιδικό...», Σ2 «Τον βοήθησε στην πορεία οι φίλοι που έκανε στον παιδικό σταθμό», Σ42 «... βρήκε φίλους πολύ γρήγορα και ήθελε να παίζει μαζί τους», Σ7 «Το ότι είχε ήδη δημιουργήσει παρέες με άλλα παιδάκια με αποτέλεσμα να του είναι ευχάριστη η μετάβασή του σε αυτό, καθώς θα έρχεται σε επαφή με αυτά».

Τα μεγαλύτερα παιδιά της οικογένειας, καθώς και οι εμπειρίες συγγενικών προσώπων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή έκβαση της μετάβασης:

Σ5 «Τη βοήθησαν τα μεγαλύτερα παιδιά μου», Σ40 «Ο δίδυμος αδερφός του...».

Σ15 «Καθοριστικός ήταν ο ρόλος των μεγαλύτερων ξαδελφών της...», Σ50 «...τα ξαδέλφια του που επίσης πήγαν ή πήγαιναν στον παιδικό σταθμό και πόσο όμορφα περνούσαν».

Λίγοι γονείς υποστηρίζουν ότι η επιβράβευση, ο ευχάριστος χώρος του προσχολικού κέντρου αγωγής και εκπαίδευση αλλά και ο χαρακτήρας του παιδιού βοήθησαν το παιδί κατά τη ένταξη του στον πρώτο προσχολικό περιβάλλον:

Σ14 «Υποστηρικτικός ήταν ο ρόλος της γιαγιάς που επιβράβευε τα παιδιά κάθε φορά που καθόταν χωρίς να κλαίνε αγοράζοντάς τους ένα κουλούρι ή κάτι άλλο που τα ευχαριστούσε».

Σ37 «Βοήθησε αρκετά το περιβάλλον που χρωμάτισε όμορφα την παραμονή του παιδιού στον σταθμό».

Σ29 «Τον βοήθησε ο χαρακτήρας του και η ευκολία να κάνει φίλους στον σταθμό».

7.3 Παρουσίαση των απόψεων των οικογενειών για τη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο

7.3.1 Ανησυχίες των οικογενειών για τη μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά μας αποτελέσματα που αφορούν τις απόψεις των γονέων για τη μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και απαντούν στις διερευνητικές ερωτήσεις 1 (ερ.22), 2 (ερ.24), 4 (ερ.23) και 7 με στόχο να ελέγξουν τις υποθέσεις 3, 5 του τρίτου άξονα που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 1.

Αφού ανιχνεύσαμε τις απόψεις των γονέων αναφορικά με τη μετάβαση του παιδιού τους στον παιδικό σταθμό, στη συνέχεια θελήσαμε να καταγράψουμε τις ανησυχίες τους σχετικά με τη μετάβαση του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το νηπιαγωγείο. Όπως φαίνεται στον πίνακα 125 από το σύνολο των απαντήσεων (N:81) που καταγράφηκαν το 42.0% αφορά την ανησυχία των γονέων για την προσαρμογή του παιδιού στο νέο πλαίσιο. Η συγκεκριμένη ανησυχία αναφέρθηκε από την πλειοψηφία (61,8%) των οικογενειών. Ακολουθεί η κοινωνικοποίηση

(29,6%), για την οποία εκδήλωσε προβληματισμό το 43,6% των γονέων. Αξίζει να σημειωθεί πως το 23,6% των γονέων δεν έχει καμία ανησυχία και αναφέρθηκε σε ποσοστό 16,0%. Η χρονολογική ηλικία εισόδου του παιδιού στο νηπιαγωγείο προβληματίζει το 9,1% των γονέων και αναφέρθηκε από το 6,2% των οικογενειών. Μικρότερο είναι το ποσοστό των γονέων (3,6%) που ανησυχεί για την προαγωγή της αυτονομίας του παιδιού, είναι επιφυλακτικοί με την ασφάλεια των παιδιών στον χώρο του παιδικού σταθμού εκδηλώνοντας ανησυχία για πιθανά ατυχήματα αλλά και για την υγιεινή του, η οποία επιβεβαιώθηκε από το 2,5% των γονέων. Τέλος, ένας γονέας εκδήλωσε ανησυχία για την προετοιμασία του παιδιού του για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου από το νηπιαγωγείο.

| | | Responses | | Percent of Cases |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------|---------------|------------------|
| | | N | Percent | |
| Ανησυχία ^a | Προσαρμογή | 34 | 42,0% | 61,8% |
| | Χρονολογική ηλικία | 5 | 6,2% | 9,1% |
| | Κοινωνικοποίηση | 24 | 29,6% | 43,6% |
| | Προετοιμασία για την Α' δημοτικού | 1 | 1,2% | 1,8% |
| | Αυτονομία | 2 | 2,5% | 3,6% |
| | Ασφάλεια-Ατυχήματα-Υγιεινή | 2 | 2,5% | 3,6% |
| | Δεν έχω | 13 | 16,0% | 23,6% |
| | Total | 81 | 100,0% | 147,3% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 125: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Ποιες ανησυχίες έχετε σχετικά με το παιδί σας που θα πάει στο νηπιαγωγείο;»

Τα ερευνητικά μας δεδομένα καταδεικνύουν ότι η μεγαλύτερη ανησυχία των γονέων είναι η ανταπόκριση του παιδιού στις προ-ακαδημαϊκές, κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις του νέου πλαισίου. Πως θα είναι ο αποχωρισμός του παιδιού από τους ίδιους και την προηγούμενη παιδαγωγό του; Πόσο θα διαρκέσει η περίοδος προσαρμογής στο νηπιαγωγείο; Είναι μερικά από τα ερωτήματα που φαίνεται να προβληματίζουν τους γονείς:

Σ41 «Όπως και για τον παιδικό έτσι και για το νηπιαγωγείο ανησυχώ για την προσαρμογή του», Σ45 «Με ανησυχεί που θα αλλάξει σχολικό περιβάλλον και σκέφτομαι πόσο εύκολη θα είναι η προσαρμογή του στο νηπιαγωγείο», Σ48 «Πόσο θα

διαρκέσει η προσαρμογή του λόγω των νέων συνθηκών», Σ23 «Αν θα μπορέσει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα», Σ21 «...και στις επιπλέον απαιτήσεις του νηπιαγωγείου», Σ55 «... αν θα συμμετέχει στις δραστηριότητες που φαντάζομαι θα είναι διαφορετικές από του παιδικού σταθμού».

Σ7 «Οι ανησυχίες που έχω σχετικά με την είσοδό του στο νηπιαγωγείο είναι η είσοδό του σε ένα διαφορετικό περιβάλλον, με άλλη δασκάλα, με μεγαλύτερες ηλικίας παιδιά και με έναν χώρο που ο βαθμός δυσκολίας του είναι μεγαλύτερος», Σ37 «...νέοι εκπαιδευτικοί και φυσικά καινούρια παιδάκια», Σ24 «Πάλι ανησυχώ για... τη σχέση μεταξύ των παιδιών και την άμεση γνωριμία και καλή σχέση του παιδιού με τον παιδαγωγό», Σ50 «...και αν θα αποδεχθεί την καινούργια του δασκάλα», Σ15 «...καθώς αγαπάει πολύ την κυρία της στον παιδικό σταθμό».

Σ17 «Επειδή ήταν δύσκολη η προσαρμογή του στον παιδικό σταθμό αναρωτιέμαι αν θα αντιμετωπίσει και στο νηπιαγωγείο το ίδιο πρόβλημα προσαρμογής καθώς θα βρεθεί σε ένα νέο περιβάλλον με νέα πρόσωπα», Σ51 «... πως θα προσαρμοστεί και πως θα αντιδράσει στο νέο περιβάλλον. Και φυσικά για την αλλαγή της παιδαγωγού», Σ49 «... ανησυχώ αν θα καθίσει ... αν θα κουράζεται γιατί θα είναι σε ολόημερο και γενικά αν θα έχει θετική στάση για το νηπιαγωγείο».

Επίσης, οι γονείς ανησυχούν για την ένταξη του παιδιού στη νέα ομάδα, την αλληλεπίδρασή του με τους φίλους του από τον παιδικό σταθμό και τους καινούριους συμμαθητές του.

Σ22 «Ανησυχώ κυρίως για την κοινωνικότητα του και τη συνεργασία του με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς», Σ29 «αν θα έχει τους φίλους του από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο», Σ52 «...οι παρέες που θα κάνουν γιατί μάλλον στο νηπιαγωγείο που θα πάμε δε θα είναι κανένας φίλος τους από τον παιδικό σταθμό», Σ33 «...αν θα μπορέσει να παίζει και να συνεργάζεται με τους παλιούς και νέους του φίλους χωρίς συγκρούσεις», Σ31 «...αν συνεχίσει να έχει την όρεξη και τη θέληση που είχε και στον παιδικό σταθμό, αν θα συνεργάζεται με τη νέα ομάδα σεβόμενος τις αρχές και τους κανόνες της».

Αρκετοί είναι οι γονείς που φαίνεται να μην έχουν καμία ανησυχία για το νέο ξεκίνημα του παιδιού τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σ54 «Δεν έχω ανησυχίες γιατί πιστεύω ότι αφού δε δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα στον παιδικό τώρα που είναι πιο μεγάλο θα είναι πολύ πιο εύκολη η είσοδος του στο καινούριο σχολείο», Σ2 «Παρόλο που για τον παιδικό σταθμό είχα αρκετές ανησυχίες για το νηπιαγωγείο δεν έχω καμία γιατί γνωρίζω το προσωπικό του νηπιαγωγείου που θα πάει», Σ26 «... γιατί έχει προσαρμοστεί στον παιδικό σταθμό», Σ13 «...μεγάλωσε και πιστεύω ότι δε θα αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία», Σ43 «... είμαι σίγουρη ότι θα προσαρμοστεί μια χαρά έχει γίνει πολύ κοινωνικό και ευχάριστο παιδί».

Τέλος, ελάχιστοι είναι οι γονείς που προβληματίζονται αν είναι η κατάλληλη ηλικιακή στιγμή για την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο και ανησυχούν για την ασφάλεια του στη σχολική τάξη και αυλή, την ενίσχυση της αυτονομίας και προετοιμασία του για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Σ3 «Θεωρώ ότι είναι μικρή να πάει στο νηπιαγωγείο γιατί έχει γεννηθεί τον Δεκέμβριο».

Σ1 «Ανησυχώ για την ασφάλεια του παιδιού στον εξωτερικό χώρο, στην αυλή την ώρα του διαλείμματος».

Σ14 «Πάλι ανησυχώ για την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, για τη σχέση τους με τη νέα εκπαιδευτικό, αλλά και για τη συμπεριφορά και την αυτονομία τους».

Σ44 «Αν θα ενταχθεί ομαλά στο νέο περιβάλλον και αν θα γίνει σωστά η προετοιμασία για το δημοτικό».

7.3.2 Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών μετάβασης στο νηπιαγωγείο από την οικογένεια

Προκειμένου να διαπιστώσουμε ποιες πρακτικές θα εφαρμόσουν οι γονείς για να προετοιμάσουν το παιδί για τη μετάβασή του από το ένα προσχολικό περιβάλλον στο άλλο τους ρωτήσαμε με ποιους τρόπους θα στηρίξουν το παιδί τους στην επερχόμενη αλλαγή. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι σχεδόν οι μισοί γονείς (46,4%) αναφέρουν ότι θα συζητήσουν με το παιδί για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, το 14,3% θα το προετοιμάσει στο σπίτι με προγραφικές και προμαθηματικές δραστηριότητες και το 3,6% θα αγοράσει σχετικό εποπτικό υλικό. Παράλληλα υπάρχει ένα ποσοστό γονέων μεγέθους της τάξης του 7,1% που αναφέρει ότι δε θα εφαρμόσει καμία πρακτική στήριξης για το παιδί. Από τις απαντήσεις των γονέων προκύπτει ότι το 9,5% θα φέρει το παιδί σε επαφή με το νηπιαγωγείο και το 3,6% με τη νέα παιδαγωγό πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Επίσης, το 4,8% των οικογενειών θα φροντίσει το παιδί να συναντάει τους φίλους του από τον παιδικό σταθμό απογευματινές ώρες και το 1,2% θα φέρει το παιδί σε επαφή με συνομηλίκους που θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο. Κατά την έναρξη της νέας χρονιάς το 2,4% των οικογενειών υποστηρίζει ότι θα συνεργαστεί με τη νηπιαγωγό του τμήματος προκειμένου να προετοιμάσει το παιδί στο νέο του ξεκίνημα, το 3,6% θα αποχαιρετά το παιδί και θα αποχωρεί έγκαιρα από το νηπιαγωγείο, ενώ το 1,2% θα παραμένει στο προσχολικό περιβάλλον τις πρώτες ημέρες, ωστόσο το παιδί εξοικειωθεί με τον χώρο και την παιδαγωγό. Ένας γονέας δηλώνει ότι θα συμμετάσχει σε πρόγραμμα προετοιμασίας του παιδιού για το νηπιαγωγείο τους καλοκαιρινούς μήνες. Επίσης, ένας γονέας αναφέρει ότι θα επιβραβεύει το παιδί του κάθε φορά που θα πηγαίνει ευχάριστα στο νηπιαγωγείο (πίνακας 126).

| | | Responses | | Percent of Cases |
|---------------------------|---|-----------|---------|------------------|
| | | N | Percent | |
| Αντιμετώπιση ^a | Συζήτηση για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου | 39 | 46,4% | 70,9% |
| | Συνάντηση με ομάδα συνομηλίκων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο | 1 | 1,2% | 1,8% |
| | Απογευματινές συναντήσεις με παλιούς φίλους | 4 | 4,8% | 7,3% |
| | Επίσκεψη στο νηπιαγωγείο πριν τη φοίτηση | 8 | 9,5% | 14,5% |
| | Γνωριμία με τη νηπιαγωγό πριν τη φοίτηση | 3 | 3,6% | 5,5% |
| | Συνεργασία με τη νηπιαγωγό | 2 | 2,4% | 3,6% |
| | Εποπτικό υλικό για το νηπιαγωγείο | 3 | 3,6% | 5,5% |
| | Προγραφικές/προμαθηματικές δραστηριότητες | 12 | 14,3% | 21,8% |
| | Επιβράβευση | 1 | 1,2% | 1,8% |
| | Παραμονή οικείου προσώπου τις πρώτες ημέρες στο νηπιαγωγείο | 1 | 1,2% | 1,8% |
| | Συμμετοχή σε πρόγραμμα προετοιμασίας για το νηπιαγωγείο | 1 | 1,2% | 1,8% |
| | Παράδοση παιδιού-έγκαιρη αποχώρηση γονέα από το νηπιαγωγείο | 3 | 3,6% | 5,5% |
| | Δε θα κάνω τίποτα | 6 | 7,1% | 10,9% |
| Total | | 84 | 100,0% | 152,7% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 126: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Πως θα βοηθήσετε το παιδί σας να αντιμετωπίσει πιθανές δυσκολίες κατά τη μετάβασή του στο νηπιαγωγείο;»

Από τα ερευνητικά δεδομένα της μελέτης μας προκύπτει ότι οι γονείς υποστηρίζουν διάφορες πρακτικές για να βοηθήσουν το παιδί να προσαρμοστεί στο νέο προσχολικό περιβάλλον. Συνήθεις πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς πριν την είσοδο του παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι η συζήτηση για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τις μαθησιακές εμπειρίες που θα αποκτήσουν. Οι γονείς δηλώνουν:

Σ21 *«Έχουμε ήδη μιλήσει για το νηπιαγωγείο έχοντας ως παράδειγμα ξαδελφάκια μας που έχουν πάει νηπιαγωγείο, εστιάζοντας στο ότι πέρασαν ωραία και ότι έμαθαν καινούρια πράγματα»*, Σ6 *«Είπαμε ότι είναι ένα πιο διαφορετικό σχολείο με άλλες δασκάλες και άλλα παιδιά και ότι εδώ υπάρχουν άλλοι κανόνες και θα μάθουμε ακόμη πιο πολλά πράγματα»*, Σ34 *«Έγιναν σχετικές συζητήσεις για το νηπιαγωγείο από το ωράριο λειτουργίας μέχρι την πιο εντατική ενασχόληση με την αλφαβήτα και τους αριθμούς»*, Σ39 *«Αρχικά συζητήσαμε για την καλή σχέση που πρέπει να έχει με τα άλλα παιδάκια, είπαμε ότι θα κάνει νέους φίλους και φίλες, θα έχει καινούρια κυρία και πως θα μάθει πολλά και ωραία πράγματα όπως να μάθει να γράφει πολλές λεξούλες και μικρές ασκήσεις αριθμητικής με μορφή παιχνιδιού φυσικά»*.

Σ1 *«Του μίλησα για το νέο σχολικό περιβάλλον, ότι θα είναι μεγαλύτερο, θα κάνει καινούριους φίλους, θα μάθει να γράφει, θα κάνει ωραίες ασκήσεις γιατί τώρα μεγάλωσε. Του είπα ότι όπως εγώ πηγαίνω στη δουλειά μου έτσι και αυτός θα πηγαίνει στο σχολείο του και όταν θα τελειώνει θα πηγαίνω να τον παίρνω όπως ακριβώς έκανα και όταν πήγαινε στον παιδικό σταθμό»*, Σ18 *«...όλα τα παιδιά μεγαλώνοντας πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο και εκεί θα συνεχίσει να βλέπει τους φίλους του»*, Σ7 *«...τόρα έχεις μεγαλώσει για αυτό θα πρέπει να πας σε ένα σχολείο με μεγαλύτερα παιδιά...»*, Σ37 *«...αντιλαμβάνεται ότι μεγαλώνει και ότι θα πρέπει να πάει σε μεγαλύτερο σχολείο για να μάθει πιο πολλά»*.

Ορισμένοι γονείς αγοράζουν βιβλία με προγραφικές και προμαθηματικές δραστηριότητες, σχετικά παραμύθια με την πρώτη μέρα στο σχολείο και επιτραπέζια παιχνίδια με τα οποία απασχολούνται μαζί με το παιδί στο σπίτι.

Σ3 «Σκέφτομαι να αγοράσω βιβλίο με ασκήσεις για να κάνουμε εξάσκηση στη γραφή και τα μαθηματικά», Σ53 «Θα ασχοληθούμε από κοινού με τις εργασίες που θα πρέπει να κάνει για να μάθει τον τρόπο και την τάξη που θα πρέπει να έχει καθώς μεγαλώνοντας αυξάνονται οι απαιτήσεις χρόνο με τον χρόνο», Σ46 «...δραστηριότητες... με προγραφικές ασκήσεις και ζωγραφική», Σ51 «...δραστηριότητες εικαστικού ενδιαφέροντος ή προαναγνωστικές και επιτραπέζια παιχνίδια μόνο όταν το ζητάει», Σ15 «...θα κάνουμε κατασκευές, ασκήσεις σε παιδικά βιβλία, όχι όμως πάνω από μισή ώρα».

Σ13 «Θα πρέπει να εντοπίσω την αιτία του προβλήματος και στη συνέχεια μέσα από τη συζήτηση, την αγορά κάποιου σχετικού παραμυθιού να αντιμετωπίσουμε το πιθανό πρόβλημα», Σ25 «...έχουμε προμηθευτεί βιβλία σχετικά με το νηπιαγωγείο», Σ48 «Θα συζητήσουμε και θα αγοράσουμε βιβλία με ασκήσεις για το νηπιαγωγείο».

Υπάρχει και ένα ποσοστό γονέων που χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) για να προετοιμάσει το παιδί για το νέο περιβάλλον μάθησης συμβαδίζοντας με τη νέα εποχή.

Σ29 «...Όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι θα χρησιμοποιήσουμε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή με εκπαιδευτικά προγράμματα κατάλληλα για το νηπιαγωγείο ώστε να είναι ευχάριστη η μάθηση».

Αρκετοί γονείς πραγματοποιούν μαζί με το παιδί επισκέψεις γνωριμίας στο νηπιαγωγείο προτού ξεκινήσει η νέα σχολική χρονιά για να εξοικειωθεί με τον χώρο, να γνωρίσει τη νηπιαγωγό του και να δημιουργηθεί σταδιακά ένα θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.

Σ32 «...Επίσης, μια επίσκεψη στον χώρο του νηπιαγωγείου πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς θεωρώ ότι θα βοηθήσει στην εξοικείωση και στην προσαρμογή», Σ16 «Επισκεφθήκαμε μαζί το νηπιαγωγείο για την εγγραφή του...», Σ19 «...ξεναγηθήκαμε στους χώρους...», Σ44 «...μια πρώτη γνωριμία με τον χώρο. Κάνουμε συζήτηση για τη νέα του εμπειρία σε ενημερωτικό επίπεδο με χαλαρή και ευχάριστη διάθεση», Σ45 «...και γνωρίσαμε τις καινούριες παιδαγωγούς που μας αγάλιασαν επίσης με πολύ αγάπη».

Επίσης, κάποιοι γονείς θεωρούν σημαντικό να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση του παιδιού με παλιούς και νέους ομηλικούς μέσα από απογευματινές επισκέψεις στη σχολική αυλή.

Σ30 «Θα συζητήσω μαζί με το παιδί και θα το φέρω σε επαφή με τα άλλα παιδιά που θα πηγαίνουν στο ίδιο νηπιαγωγείο», Σ14 «Αν θα αντιμετωπίσουμε κάποιο δυσκολία θα πηγαίνουμε τα απογεύματα στην αυλή του σχολείου για να παίζουμε, να γνωρίσουμε τον χώρο...» Σ27 «...για να παίζει και να γνωριστεί με τα παιδιά που πιθανόν θα πάνε στο ίδιο σχολείο», Σ47 «...επίσης του πρότεινα τα απογεύματα να συναντιόμαστε με τους παλιούς του φίλους».

Μερικοί γονείς σκέφτονται να συνεργαστούν με τους παιδαγωγούς των δύο πλαισίων και να ακολουθήσουν τις πρακτικές που αυτοί προτείνουν, όπως η παράδοση του παιδιού και η έγκαιρη αποχώρηση του γονέα από τον προσχολικό χώρο, η παρουσία οικείου προσώπου τις πρώτες ημέρες εφόσον αυτό επιτρέπεται στο νέο προσχολικό περιβάλλον μάθησης, η θετική ενίσχυση μέσα από την επιβράβευση και η παρακολούθηση καλοκαιρινού προγράμματος προετοιμασίας.

Σ4 «Θα συζητήσω πρώτα με την παιδαγωγό του παιδικού σταθμού και θα ζητήσω συμβουλές και μετά θα μιλήσω και με τη νηπιαγωγό», Σ26 «...πως θα μπορέσω να βοηθήσω το παιδί μου».

Σ22 «Όπως και στον παιδικό σταθμό με συζήτηση. Σιγά σιγά και με υπομονή. Όταν προκύπτει κάτι ακούω το παιδί μου και το συμβουλευώ έχοντας συνεργασία με τις νηπιαγωγούς».

Σ5 «Θα την αφήσω στο σχολείο και θα φύγω».

Σ49 «Και εδώ με τη συζήτηση και αν επιτρέπεται θα μένω μαζί του στο σχολείο μέχρι να προσαρμοστεί».

Σ12 «Θεωρώ σημαντική την προετοιμασία στο σπίτι με ασκήσεις για την ηλικία της και την επιβράβευση της».

Σ33 «Το παιδί παρακολούθησε και συμμετείχε σε ομάδα προετοιμασίας για το νηπιαγωγείο από ψυχολόγο».

Επιπλέον δύο γονείς σκέφτονται να μην προβούν σε κάποια ενέργεια προκειμένου να μη δημιουργήσουν άγχος στο παιδί τους.

Σ23 «Προς το παρόν δεν έχουμε μιλήσει ακόμη», Σ38 «Δε μιλάω πολύ γιατί δε θέλω να δημιουργήσω οποιαδήποτε μορφή πίεσης ή άγχους».

7.3.3 Προσδοκίες των οικογενειών από το νηπιαγωγείο

Σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο παρατηρούμε (πίνακας 127) ότι από το σύνολο των απαντήσεων (N: 92) που καταγράφηκαν το 32,6% αφορά την προετοιμασία του παιδιού για την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο και αναφέρθηκε από το 54.5% των γονέων. Το 19,6% των γονέων περιμένει το νηπιαγωγείο να προάγει βασικές έννοιες μάθησης και το 12,0% να βοηθήσει το παιδί να έχει θετική προσαρμογή. Ένα ποσοστό (8,7%) των γονέων προσδοκά το νηπιαγωγείο να ενισχύσει τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού αλλά και τη βελτίωση και απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα μικρότερο ποσοστό θεωρεί το νηπιαγωγείο ως χώρο όπου καλλιεργούνται οι σκοποί της αγωγής (7,6%) και ενισχύονται και αναπτύσσονται οι κλίσεις και τα ταλέντα του παιδιού (5,4%). Επίσης, μικρό είναι το ποσοστό των γονέων (2,2%) που προσδοκά η νηπιαγωγός να προσεγγίσει θετικά το παιδί. Η ασφάλεια του παιδιού στον προσχολικό χώρο, η αντιμετώπιση των καθημερινών ατυχημάτων, η ατομική υγιεινή του παιδιού, η καθαριότητα του χώρου, το επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και η προσδοκία το νηπιαγωγείο να είναι εξίσου καλό με τον παιδικό σταθμό αναφέρθηκαν το κάθε ένα ξεχωριστά σε ποσοστό μεγέθους της τάξης του (1,1%).

| | | Responses | | Percent of Cases |
|-------------------------|---|-----------|---------------|------------------|
| | | N | Percent | |
| Προσδοκίες ^a | Προετοιμασία για Α δημοτικού | 30 | 32,6% | 54,5% |
| | Βασικές Έννοιες μάθησης | 18 | 19,6% | 32,7% |
| | Καλλιέργεια σκοπών αγωγής | 7 | 7,6% | 12,7% |
| | Θετική προσαρμογή | 11 | 12,0% | 20,0% |
| | Κοινωνικοποίηση | 8 | 8,7% | 14,5% |
| | Ασφάλεια-Ατυχήματα-Υγιεινή | 1 | 1,1% | 1,8% |
| | Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων | 8 | 8,7% | 14,5% |
| | Ανάπτυξη κλίσεων-ταλέντων | 5 | 5,4% | 9,1% |
| | Θετική προσέγγιση από την παιδαγωγό | 2 | 2,2% | 3,6% |
| | Το νηπιαγωγείο να είναι εξίσου καλό με τον παιδικό σταθμό | 1 | 1,1% | 1,8% |
| | Επαρκές διδακτικό προσωπικό | 1 | 1,1% | 1,8% |
| | Total | 92 | 100,0% | 167,3% |

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 127: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου στο ερώτημα: Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για το νηπιαγωγείο;»

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης συνηγορούν στη διαπίστωση ότι οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες από το νέο προσχολικό περιβάλλον καθώς αναμένουν την προετοιμασία των παιδιών τους για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου μέσα από την προαγωγή βασικών εννοιών μάθησης χωρίς το παιδί να χάσει την παιδικότητα και ανεμελιά του.

Σ28 «Από το νηπιαγωγείο περιμένω να πάρει τα κατάλληλα εφόδια για να προετοιμαστεί για την πρώτη δημοτικού» Σ23 «Να αποτελέσει ένα καλό προστάδιο για ομαλή μετάβαση στο δημοτικό» Σ39 «Να δώσει τα θεμέλια στο παιδί... δίνοντας του να καταλάβει σιγά σιγά ότι στο σχολείο πρέπει να μαθαίνουμε πολλά και ωραία πράγματα και όχι συνεχώς να παίζουμε» Σ34 «Να συνδυάσει τη μάθηση με το παιχνίδι και επίσης

να προϊδεάσει το παιδί για τη μετέπειτα μετάβαση στο δημοτικό» Σ9 «...που έχει δυσκολέψει αρκετά».

Σ2 «...Το θεωρώ απαραίτητο», Σ48 «Προετοιμασία για το δημοτικό χωρίς υπερβολές για να μη βαρεθεί στην πρώτη δημοτικού», Σ50 «.. να περνάει όμορφα και δημιουργικά, να ανακαλύψει καινούρια πράγματα και να μάθει να μετράει, να αναγνωρίζει τα γράμματα...» Σ5 «...να προετοιμαστεί... με δραστηριότητες» Σ14 «... να μάθει να μαθαίνει, να συγκεντρώνεται στον χώρο της συζήτησης και της εργασίας...».

Σ7 «Από το νηπιαγωγείο έχω μεγαλύτερες προσδοκίες. Αρχικά για τη μάθηση του θα ήθελα να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο με δραστηριότητες που θα αφορούν χρώματα, σχήματα, αριθμούς αλλά και γράμματα», Σ18 «Να μάθει βασικά πράγματα, όπως αλφάβητο, αριθμούς τόσο να τα αναγνωρίζει όσο και να τα γράφει», Σ13 «Με ενδιαφέρει το παιδί μου να συμμετέχει στις δραστηριότητες, να μάθει να γράφει, να μετράει μέσα από την καθημερινότητα του νηπιαγωγείου...», Σ19 «Θα ήθελα το νηπιαγωγείο να δώσει στο παιδί ερεθίσματα για δημιουργική σκέψη», Σ27 «... θεωρώ σημαντική τη μάθηση για τη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού μου», Σ29 «Η μάθηση και η απόκτηση γνώσεων ως σημαντικά εφόδια για τη σχολική του ζωή».

Επίσης, υψηλές είναι οι προσδοκίες των γονέων για την εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν τη θετική προσαρμογή του παιδιού προκειμένου να βελτιώσει και να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες, να υιοθετήσει καλούς τρόπους συμπεριφοράς, να αναδείξει τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα ταλέντα του και να κοινωνικοποιηθεί.

Σ25 «Προσδοκώ να είναι ευκολότερη η προσαρμογή από ότι ήταν στον παιδικό σταθμό, να είναι καλύτερη η επαφή με τους συμμαθητές του και να είναι αντίστοιχη με τον παιδικό η αποδοχή της δασκάλας», Σ6 «Να είναι το παιδί χαρούμενο...να μη χάσει απότομα τον νηπιακό χαρακτήρα..και να ασχολείται με το μαθησιακό κομμάτι», Σ51 «Να είναι χαρούμενο και να έχει αυτοπεποίθηση», Σ50 «... να περνάει όμορφα και δημιουργικά...», Σ41 «Να μην κλαίει πηγαίνοντας το πρωί στο σχολείο , αλλά να θέλει με ευχαρίστηση να πηγαίνει».

Σ31 «Να μάθει να λειτουργεί με πρόγραμμα, να βάζει όρια, να σέβεται τους άλλους και να μοιράζεται», Σ54 «Να μάθει να υπακούει στο σύνολο και στους κανόνες μιας

τάξης», Σ55 «...να γίνει ανεξάρτητο, να εκφράζει τις απόψεις, να υπακούει σε κανόνες, να κάθεται, να παρακολουθεί και να συγκεντρώνεται», Σ15 «...να αυτονομηθεί», Σ21 «... να αναπτύξει δεξιότητες και γενικότερα να εξελιχθεί».

Σ15 «...ευελπιστώ το παιδί να αποκτήσει τρόπους συμπεριφοράς...» Σ8 «Να υιοθετήσει το παιδί μου καλή συμπεριφορά», Σ42 «...περιμένω το παιδί μου... να έχει καλή διαγωγή...», Σ38 «Να αναπτυχτεί η σκέψη του παιδιού... να ωριμάσει η συμπεριφορά και το συναίσθημα του».

Σ36 «Να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των παιδιών ώστε να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους...» Σ46 «Να το βοηθήσει να ανακαλύψει τις δεξιότητες του, τις κλίσεις του...».

Σ32 «Να βοηθήσει το παιδί να ενταχθεί σε μια ομάδα, σε ένα κοινωνικό σύνολο...», Σ30 «Θεωρώ ότι στο νηπιαγωγείο το παιδί πρέπει να κοινωνικοποιηθεί και να ανεξαρτητοποιηθεί».

Ωστόσο, μέσα από τις μαρτυρίες των γονέων καταγράφεται η προσδοκία τους να υπάρχει επαρκές διδακτικό προσωπικό, ώστε το παιδί να ζει σε ένα ασφαλές και υγιεινό περιβάλλον, το οποίο θα είναι επάξιος συνεχιστής του παιδικού σταθμού.

Σ6 «...να υπάρχει διδακτικό προσωπικό...» Σ37 «Να το αγκαλιάσουν και να το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον».

Σ47 «... η καθαριότητα, η προσοχή...».

Σ43 «Πιστεύω να είναι εξίσου καλό όπως ο παιδικός σταθμός».

7.3.4 Σχολική ετοιμότητα

Στην ερώτηση τι σημαίνει για εσάς το παιδί μου είναι έτοιμο για το νηπιαγωγείο, οι μαρτυρίες των γονέων επιβεβαιώνουν ότι η σχολική ετοιμότητα είναι το σύνολο της λειτουργικότητας ενός παιδιού τη στιγμή εισόδου του στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, δεν περιορίζεται στη χρονολογική ηλικία του

παιδιού αλλά περιλαμβάνει τη σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και νοητική του ανάπτυξη:

Σ49 «Όταν έχει θετική στάση για το νηπιαγωγείο», Σ45 «...είναι έτοιμο να αλλάζει σχολικό περιβάλλον, να γνωρίσει νέους φίλους», Σ28 «...θέλει να πάει ευχάριστα στο νέο σχολείο», Σ2 «Σημαίνει ότι μεγάλωσε... είναι έτοιμος για το νηπιαγωγείο γιατί και ο ίδιος... θέλει να πάει σε μεγάλο σχολείο», Σ36 «...το παιδί αποδέχεται πως θα πάει σε ένα νέο σχολείο και είναι δεκτικό στο να μάθει καινούρια πράγματα».

Σ27 «... σημαίνει ότι το παιδί έμαθε και πήρε στοιχεία στον παιδικό σταθμό και δε θα δυσκολευτεί στο νηπιαγωγείο», Σ46 «Έχει πάρει τις βασικές πρώτες γνώσεις από τον παιδικό σταθμό και θα τον βοηθήσουν να τις εξελίξει στο νηπιαγωγείο», Σ29 «Έχει εξοικειωθεί στην ομάδα του παιδικού και μπορεί να συμμετέχει κατάλληλα και στη νέα ομάδα του νηπιαγωγείου», Σ52 «... έχει κοινωνικοποιηθεί από τον παιδικό σταθμό και δεν αντιμετωπίζει νοητικά προβλήματα για ένταξη στο νηπιαγωγείο», Σ20 «...καταλαβαίνει τη διαφορά από τον παιδικό σταθμό», Σ23 «Αντιμετώπιση του νηπιαγωγείου ως συνέχεια του παιδικού σταθμού».

Σ32 «Είναι έτοιμο σε κοινωνικό, συναισθηματικό και μαθησιακό επίπεδο για την ηλικία του», Σ44 «Να ανταποκρίνεται συναισθηματικά, ψυχολογικά και νοητικά στα ερεθίσματα και στις δραστηριότητες του αναπτυξιακού σταδίου που βρίσκεται», Σ51 «...έχει θέληση και περιέργεια για το νέο περιβάλλον» Σ50 «...είναι έτοιμο περισσότερο ψυχολογικά... να αντιμετωπίσει ένα καινούριο περιβάλλον με άλλες απαιτήσεις», Σ54 «...μπορεί να ανταπεξέλθει στις νέες συνθήκες», Σ16 «Έχει την κατάλληλη ηλικία, είναι σωστά προετοιμασμένο για το νέο σχολικό περιβάλλον, την καινούρια εκπαιδευτικό και τις νέες συνθήκες που θα αντιμετωπίσει εκεί» Σ24 «... έχει αποκτήσει τις γνώσεις που πρέπει για την ηλικία του».

Σ19 «Κατέχει βασικές δεξιότητες, αποχωρίζεται εύκολα τους γονείς...», Σ34 «Είναι σε θέση να ενσωματωθεί στη νέα ομάδα και να ανταπεξέλθει στις νέες συνθήκες», Σ4 «... όταν παίζει κατάλληλα με τα παιδιά, ακούει την παιδαγωγό, σέβεται τους άλλους και τελειώνει τις εργασίες του». Σ38 «... συμμετέχει σε πιο πολύπλοκες δραστηριότητες και σε πιο συγκεκριμένο πρόγραμμα καθημερινότητας» Σ55 «...μπορεί να αναλαμβάνει κάποιες πρωτοβουλίες μόνο του δηλαδή να ετοιμάζεται για το σχολείο, να φτιάχνει την τσάντα του... και να συμμετέχει σε δραστηριότητες πέρα από το παιχνίδι» Σ17 «... μπορεί να ακολουθήσει... τις οδηγίες της νηπιαγωγού και είναι σε θέση να αφομοιώσει

καινούριες γνώσεις ώστε να είναι έτοιμο για την επόμενη βαθμίδα που θα είναι το δημοτικό σχολείο», Σ13 «...συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια χωρίς συγκρούσεις... και είναι υπομονετικό», Σ25 «... έχει αναπτύξει τον προφορικό του λόγο, έχει αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, μπορεί να συμμορφώνεται με κανόνες» Σ21 «...είναι έτοιμο να ακολουθεί τους κανόνες μιας ομάδας που τα όρια της είναι πιο αυστηρά από αυτά του παιδικού» Σ48 «Ξέρει να αντιλαμβάνεται το σωστό και το λάθος, να κάνει υποχωρήσεις και να αντιλαμβάνεται αυτό που του λένε», Σ1 «... είναι ώριμο για να πάει στο νηπιαγωγείο, Σ7 «...μαθαίνει να είναι κατά μια έννοια ανεξάρτητο, έχει αρχίσει να εισβάλλει στον κόσμο της μάθησης, έχει μεγαλώσει ώστε να μπορεί να κάνει μόνο του πολλά πράγματα, να σκέφτεται, να πράττει, να μαθαίνει, να γράφει, να κινείται πλέον μόνο του», Σ9 «..να είναι οριοθετημένο», Σ39 «...να είναι ανεξάρτητο, να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα...», Σ11 «...ξέρει να μετράει, ξέρει την αλφαβήτα...»

Σ37 «Σημαίνει ότι ξέρει όσα είναι απαραίτητα για τη μετάβασή του. Επίσης σημαντικό είναι να κατανοεί πόσο σημαντικό είναι να αλλάζει χώρους και πρόσωπα», Σ33 «...δε φοβάται την αλλαγή, δεύτερον δεν αγχώνεται για το καινούριο περιβάλλον και τρίτον χαιρέται που θα κάνει καινούριους φίλους», Σ47 «Είναι έτοιμος να πάρει νέες γνώσεις και να προετοιμαστεί για το δημοτικό».



Σχήμα 22: «Σχολική ετοιμότητα»

7.4 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες και τις κοινωνικές δεξιότητες

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που απαντούν στις διερευνητικές ερωτήσεις 8 9 και έχουν ως στόχο να ελέγξουν την υπόθεση 4 του τρίτου άξονα που διατυπώθηκε στο κεφάλαιο 1. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να εξετάσουμε ποιες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες και ποιες κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται σημαντικές για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης ζητήθηκε από τους γονείς να δηλώσουν τον βαθμό σημαντικότητας (*κλίμακα σημαντικότητας πέντε σημείων, Καθόλου σημαντική, Λίγο σημαντική, Ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη, Σημαντική, Πολύ Σημαντική*) για τις προτεινόμενες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες τόσο για τον παιδικό σταθμό όσο και για το νηπιαγωγείο.

7.4.1 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες

Συγκεκριμένα στον πίνακα 128 διαπιστώνεται ότι οι γονείς αξιολογούν αρνητικά τις περισσότερες προτεινόμενες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό. Στην πλειοψηφία τους (83,6%) οι γονείς αξιολογούν ως «καθόλου σημαντικό» το παιδί να διαβάζει στον παιδικό σταθμό. Συνάμα, χαρακτηρίζουν ως «καθόλου σημαντικό» το παιδί να γράφει (58,2%), να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις (58,2%), να παίζει παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (49,1%), να αναγνωρίζει γράμματα (40,0%), να γράφει το όνομα του (38,2%) και να αναγνωρίζει αριθμούς (30,9%). Αξίζει να σημειωθεί πως ίδιο ποσοστό γονέων (25,5%) θεωρεί «καθόλου σημαντική» και «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» την ικανότητα του παιδιού να λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά. Επίσης, το 29,1% των γονέων χαρακτηρίζει ως «καθόλου σημαντικό» και «ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο» το παιδί να μετράει ως το δέκα και παραπάνω και το ίδιο ποσοστό (29,1%) αξιολογεί ως «πολύ σημαντικό» το παιδί να μετράει ως το δέκα.

| Προ-ακαδημαϊκές ικανότητες Παιδικός Σταθμός | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Γονείς Total |
|--|----------------------|-------------------|----------------------------------|-------------|-------------------|--------------------|
| Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 22 40.0% | 14 25.5% | 10 18.2% | 7 12.7% | 2 3.6% | 55 100% |
| Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 17 30.9% | 16 29.1% | 12 21.8% | 8 14.5% | 2 3.6% | |
| Το παιδί διαβάσει | 46 83.6% | 4 7.3% | 5 9.1% | 0 0,0% | 0 0,0% | |
| Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 8 14.5% | 2 3.6% | 11 20.0% | 7 12.7% | 27 49.1% | |
| Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 11 20.0% | 5 9.1% | 8 14.5% | 7 12.7% | 24 43.6% | |
| Το παιδί γράφει το όνομά του | 21 38.2% | 5 9.1% | 15 27.3% | 7 12.7% | 7 12.7% | |
| Το παιδί γράφει | 32 58.2% | 10 18.2% | 9 16.4% | 2 3.6% | 2 3.6% | |
| Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα | 8 14.5% | 9 16.4% | 9 16.4% | 16 29.1% | 13 23.6% | |
| Το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά | 14 25.5% | 7 12.7% | 14 25.5% | 12 21.8% | 8 14.5% | |
| Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 8 14.5% | 7 12.7% | 15 27.3% | 9 16.4% | 16 29.1% | |
| Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 16 29.1% | 5 9.1% | 16 29.1% | 11 20.0% | 7 12.7% | |
| Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις | 32 58.2% | 10 18.2% | 9 16.4% | 2 3.6% | 2 3.6% | |
| Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 8 14.5% | 11 20.0% | 7 12.7% | 16 29.1% | 13 23.6% | |
| Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες | 11 20.0% | 6 10.9% | 11 20.0% | 17 30.9% | 10 18.2% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 10 18.2% | 8 14.5% | 8 14.5% | 17 30.9% | 12 21.8% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 4 7.3% | 4 7.3% | 3 5.5% | 22 40.0% | 22 40.0% | |
| Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 2 3.6% | 3 5.5% | 7 12.7% | 18 32.7% | 25 45.5% | |
| Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 5 9.1% | 7 12.7% | 9 16.4% | 9 16.4% | 25 45.5% | |
| Το παιδί μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ | 27 49.1% | 9 16.4% | 8 14.5% | 9 16.4% | 2 3.6% | |

Πίνακας 128: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες με στόχο την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό»

Πάνω από το 40% των γονέων θεωρεί «πολύ σημαντικό» το παιδί να γνωρίζει το όνομά του (49,1%), τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του (43,6%), την ελληνική γλώσσα (45,5%), να φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό (45,5%) και να αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα (40,0%). Οι γονείς χαρακτηρίζουν ως «σημαντική» την ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα (30,9%), να αναγνωρίζει σχήματα (30,9%), να κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας (29,1%) και να έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (29,1%).

Στον πίνακα 129 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναφορικά με τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες που θεωρούνται σημαντικές από τους γονείς για την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Στην πλειονότητά τους, οι γονείς θεωρούν «πολύ σημαντικό» το παιδί να αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα (83,6%), να γνωρίζει το όνομά του (81,8%) και τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του (76,4%). Επίσης, τοποθετούνται θετικά αξιολογώντας ως «πολύ σημαντικές» τις ακόλουθες προτεινόμενες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες: το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα (74,5%), φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό (74,5%), έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (72,7%), μετράει ως το δέκα (72,7%), αναγνωρίζει τα σχήματα (67,3%) και κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους ποσότητας (65,5%). Ακολουθούν οι ικανότητες το παιδί γράφει το όνομά του (58,2%), λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά (56,4%), κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα (54,5%), μετράει ως το δέκα και παραπάνω (41,8%), αναγνωρίζει αριθμούς (38,2%), αναγνωρίζει γράμματα (36,4%) και γράφει (30,9%).

Αντίθετα, οι γονείς είναι αρνητικοί χαρακτηρίζοντας ως «καθόλου σημαντικό» το παιδί να διαβάζει σε ποσοστό της τάξης του 49,1% και ουδέτεροι θεωρώντας «ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο» το παιδί να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις (27,3%) και να μπορεί να παίζει παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (27,3%).

| Προ-ακαδημαϊκές ικανότητες Νηπιαγωγείο | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Γονείς Total |
|--|----------------------|-------------------|----------------------------------|-------------|-------------------|--------------------|
| Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 4 7.3% | 2 3.6% | 14 25.5% | 15 27.3% | 20 36.4% | 55 100% |
| Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 3 5.5% | 2 3.6% | 12 21.8% | 17 30.9% | 21 38.2% | |
| Το παιδί διαβάσει | 27 49.1% | 10 18.2% | 11 20.0% | 3 5.5% | 4 7.3% | |
| Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 2 3.6% | 1 1.8% | 3 5.5% | 4 7.3% | 45 81.8% | |
| Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 3 5.5% | 2 3.6% | 4 7.3% | 4 7.3% | 42 76.4% | |
| Το παιδί γράφει το όνομά του | 5 9.1% | 3 5.5% | 6 10.9% | 9 16.4% | 32 58.2% | |
| Το παιδί γράφει | 16 29.1% | 9 16.4% | 10 18.2% | 3 5.5% | 17 30.9% | |
| Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα | 0 0,0% | 2 3.6% | 3 5.5% | 10 18.2% | 40 72.7% | |
| Το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά | 3 5.5% | 2 3.6% | 7 12.7% | 12 21.8% | 31 56.4% | |
| Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 1 1.8% | 2 3.6% | 4 7.3% | 8 14.5% | 40 72.7% | |
| Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 1 1.8% | 1 1.8% | 12 21.8% | 18 32.7% | 23 41.8% | |
| Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις | 10 18.2% | 8 14.5% | 15 27.3% | 11 20.0% | 11 20.0% | |
| Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 1 1.8% | 4 7.3% | 4 7.3% | 10 18.2% | 36 65.5% | |
| Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες | 1 1.8% | 3 5.5% | 4 7.3% | 17 30.9% | 30 54.5% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 0 0,0% | 1 1.8% | 2 3.6% | 15 27.3% | 37 67.3% | |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 0 0,0% | 0 0,0% | 0 0,0% | 9 16.4% | 46 83.6% | |
| Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 0 0,0% | 0 0,0% | 3 5.5% | 11 20.0% | 41 74.5% | |
| Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 1 1.8% | 0 0,0% | 6 10.9% | 7 12.7% | 41 74.5% | |
| Το παιδί μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ | 13 23.6% | 8 14.5% | 15 27.3% | 7 12.7% | 12 21.8% | |

Πίνακας 129: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες με στόχο την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο»

7.4.2 Παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων για τις κοινωνικές δεξιότητες

Στη συνέχεια, στον πίνακα 130 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες από τους γονείς για την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και χαρακτηρίζονται ως «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές». Πιο αναλυτικά, χαρακτηρίζουν:

α) ως «σημαντικές» τη δεξιότητα του παιδιού να ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού (47,3%), να χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης (41,8%), να έχει ενσυναίσθηση (40,0%), να τελειώνει τις εργασίες του (38,2%) και να βγάζει και να φοράει μερικά ρούχα μόνο του (30,9%) και

β) ως «πολύ σημαντικές» τη δεξιότητα του παιδιού να συνεργάζεται με τον παιδαγωγό (65,5%), να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία (56,4%), να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του (56,4%), να ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού (54,5%), να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών (54,5%), να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες της σχολικής τάξης και αυλής (52,7%), να ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης (50,9%), να μοιράζεται τα παιχνίδια (50,9%), να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων (47,3%), να περιμένει τη σειρά του (43,6%), να τρώει μόνο του (43,6%), να κάθεται στη γωνία συζήτησης (41,8%), να πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο (41,8%), να προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες (40,0%), να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα (32,7%) και να είναι ανεξάρτητο (27,3%). Μικρότερα είναι τα ποσοστά των γονέων στις υπόλοιπες κατηγορίες (*Καθόλου σημαντική, Λίγο σημαντική, Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη*).

| Κοινωνικές δεξιότητες Παιδικός Σταθμός | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Γονείς Total |
|--|----------------------|-------------------|----------------------------------|-------------|-------------------|--------------------|
| Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 5 9.1% | 9 16.4% | 11 20.0% | 21 38.2% | 9 16.4% | 55 100% |
| Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης | 3 5.5% | 5 9.1% | 9 16.4% | 23 41.8% | 15 27.3% | |
| Το παιδί ακούει και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού | 1 1.8% | 2 3.6% | 4 7.3% | 18 32.7% | 30 54.5% | |
| Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 0 0,0% | 1 1.8% | 9 16.4% | 21 38.2% | 24 43.6% | |
| Το παιδί προσεγγίζει νέες δραστηριότητες | 0 0,0% | 4 7.3% | 8 14.5% | 21 38.2% | 22 40.0% | |
| Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 0 0,0% | 2 3.6% | 7 12.7% | 18 32.7% | 28 50.9% | |
| Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού | 0 0,0% | 5 9.1% | 5 9.1% | 26 47.3% | 19 34.5% | |
| Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 1 1.8% | 3 5.5% | 6 10.9% | 17 30.9% | 28 50.9% | |
| Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 1 1.8% | 3 5.5% | 12 21.8% | 16 29.1% | 23 41.8% | |
| Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 1 1.8% | 1 1.8% | 10 18.2% | 17 30.9% | 26 47.3% | |
| Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 0 0,0% | 1 1.8% | 7 12.7% | 16 29.1% | 31 56.4% | |
| Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 0 0,0% | 3 5.5% | 8 14.5% | 14 25.5% | 30 54.5% | |
| Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες της σχολικής τάξης και αυλής | 0 0,0% | 2 3.6% | 7 12.7% | 17 30.9% | 29 52.7% | |
| Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 0 0,0% | 2 3.6% | 5 9.1% | 12 21.8% | 36 65.5% | |
| Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 3 5.5% | 10 18.2% | 13 23.6% | 14 25.5% | 15 27.3% | |
| Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα | 3 5.5% | 10 18.2% | 11 20.0% | 13 23.6% | 18 32.7% | |
| Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο | 1 1.8% | 5 9.1% | 6 10.9% | 20 36.4% | 23 41.8% | |
| Το παιδί τρώει μόνο του | 1 1.8% | 4 7.3% | 6 10.9% | 20 36.4% | 24 43.6% | |
| Το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του | 2 3.6% | 4 7.3% | 15 27.3% | 17 30.9% | 17 30.9% | |
| Το παιδί έχει ενσυναίσθηση | 3 5.5% | 10 18.2% | 9 16.4% | 22 40.0% | 11 20.0% | |
| Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 2 3.6% | 0 0,0% | 5 9.1% | 17 30.9% | 31 56.4% | |

Πίνακας 130: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό»

Τέλος, στον πίνακα 131 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές από τους γονείς για την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γονέων αξιολογεί ως «πολύ σημαντικές» όλες τις προτεινόμενες κοινωνικές δεξιότητες. Πάνω από το 80% των γονέων τοποθετείται θετικά και χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντικές» τις εξής δεξιότητες: το παιδί τρώει μόνο του (90,9%), το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό (90,9%), το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο (89,1%), το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του (89,1%), το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού (85,5%), το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών (83,6%), το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες της σχολικής τάξης και αυλής (83,6%), το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία (81,8%), το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του (81,8%) και το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης (80,0%).

Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς γονείς θεωρούν πολύ σημαντικές τις υπόλοιπες κοινωνικές δεξιότητες: το παιδί περιμένει τη σειρά του (78,2%), το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού (78,2%), το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων (78,2%), το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα (76,4%), το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης (72,7%), το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες (70,9%), το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια (70,9%), το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης (65,5%), το παιδί τελειώνει τις εργασίες του (52,7%), το παιδί έχει ενσυναίσθηση (50,9%) και το παιδί είναι ανεξάρτητο (49,1%).

Συμπερασματικά, οι γονείς αξιολογούν αρνητικά ως «καθόλου σημαντικές» τις μισές προτεινόμενες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και θετικά ως «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» τις υπόλοιπες. Αντίθετα, στην πλειοψηφία τους οι γονείς θεωρούν «πολύ σημαντικές» τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την ομαλή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή έκβαση της μετάβασης στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, οι γονείς τοποθετούνται θετικά τόσο για τον παιδικό σταθμό όσο και για το νηπιαγωγείο.

| Κοινωνικές δεξιότητες Νηπιαγωγείο | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Γονείς Total |
|--|------------------------------|---------------------------|--|------------------|---------------------------|-------------------------|
| Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 1 1.8% | 0 0,0% | 5 9.1% | 20 36.4% | 29 52.7% | 55 100% |
| Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης | 0 0,0% | 0 0,0% | 4 7.3% | 15 27.3% | 36 65.5% | |
| Το παιδί ακούει και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού | 0 0,0% | 0 0,0% | 0 0,0% | 8 14.5% | 47 85.5% | |
| Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 0 0,0% | 0 0,0% | 2 3.6% | 10 18.2% | 43 78.2% | |
| Το παιδί προσεγγίζει νέες δραστηριότητες | 0 0,0% | 0 0,0% | 2 3.6% | 14 25.5% | 39 70.9% | |
| Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 0 0,0% | 0 0,0% | 1 1.8% | 10 18.2% | 44 80.0% | |
| Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού | 0 0,0% | 0 0,0% | 1 1.8% | 11 20.0% | 43 78.2% | |
| Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 0 0,0% | 0 0,0% | 0 0,0% | 16 29.1% | 39 70.9% | |
| Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 0 0,0% | 0 0,0% | 3 5.5% | 12 21.8% | 40 72.7% | |
| Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 0 0,0% | 0 0,0% | 0 0,0% | 12 21.8% | 43 78.2% | |
| Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 0 0,0% | 0 0,0% | 1 1.8% | 9 16.4% | 45 81.8% | |
| Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 0 0,0% | 0 0,0% | 1 1.8% | 8 14.5% | 46 83.6% | |
| Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες της σχολικής τάξης και αυλής | 0 0,0% | 0 0,0% | 2 3.6% | 7 12.7% | 46 83.6% | |
| Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 0 0,0% | 0 0,0% | 0 0,0% | 5 9.1% | 50 90.9% | |
| Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 0 0,0% | 4 7.3% | 10 18.2% | 14 25.5% | 27 49.1% | |
| Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα | 0 0,0% | 0 0,0% | 2 3.6% | 11 20.0% | 42 76.4% | |
| Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο | 1 1.8% | 0 0,0% | 0 0,0% | 5 9.1% | 49 89.1% | |
| Το παιδί τρώει μόνο του | 0 0,0% | 1 1.8% | 1 1.8% | 3 5.5% | 50 90.9% | |
| Το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του | 0 0,0% | 1 1.8% | 1 1.8% | 8 14.5% | 45 81.8% | |
| Το παιδί έχει ενσυναίσθηση | 0 0,0% | 3 5.5% | 5 9.1% | 19 34.5% | 28 50.9% | |
| Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 0 0,0% | 1 1.8% | 1 1.8% | 4 7.3% | 49 89.1% | |

Πίνακας 131: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο»

7.5 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης από τους γονείς

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που εξετάζουν τις απόψεις των γονέων για τις πρακτικές μετάβασης που δυνητικά μπορεί να εφαρμόζονται στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, απαντούν στις διερευνητικές ερωτήσεις 10, 11, 12, 13, 14 και έχουν ως στόχο να εξετάσουν τις υποθέσεις 5, 6, 7 του τρίτου άξονα που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 1. Ζητείται από τους γονείς να δηλώσουν τον βαθμό σημαντικότητας (*κλίμακα σημαντικότητας πέντε σημείων, Καθόλου Σημαντική, Λίγο Σημαντική, Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη, Σημαντική, Πολύ Σημαντική*) για τις προτεινόμενες πρακτικές μετάβασης. Τα ερωτήματα ταξινομήθηκαν σε ενότητες που μας οδήγησε σε ένα σύνολο πέντε ενοτήτων. Πρακτικές μετάβασης που δυνητικά τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμόζουν πριν την είσοδο του παιδιού σε αυτά, πρακτικές μετάβασης που δυνητικά εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, πρακτικές που πιθανόν εφαρμόζονται από τον παιδικό σταθμό για να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη μετάβασή τους στο νηπιαγωγείο, πρακτικές για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου ώστε να εξασφαλιστεί μία ομαλή μετάβαση και πρακτικές που διεθνώς οργανώνονται από την κοινότητα για να ενισχύσουν τη μετάβαση των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

7.5.1 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης που εφαρμόζονται πριν την είσοδο του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Όπως φαίνεται στον πίνακα 132 που παρατίθεται οι γονείς χαρακτηρίζουν ως «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» τις προτεινόμενες πρακτικές μετάβασης που δυνητικά μπορεί να εφαρμόζονται από τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης πριν την είσοδο του παιδιού σε αυτά με την ακόλουθη σειρά: οι Παιδαγωγοί ακούνε τους προβληματισμούς της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών (85,4%), προσωπική συζήτηση με τους γονείς πριν την είσοδο του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (80,0%), διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στην οικογένεια πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς (70,9%),

γνωριμία με το παιδί και την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (65,4%). Ακολουθούν η παροχή εποπτικού υλικού (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης πριν τη φοίτηση του παιδιού στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο (50,9%), η τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς της τάξης τον μήνα Σεπτέμβριο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (40,0%), οι επισκέψεις παιδαγωγών στα σπίτια των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο (30,9%) και τελευταία η επιστολή καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες της τάξης (20,0%).

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Γονείς Total |
|---|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------|------------------|-----------------------|---------------------|
| Γνωριμία με το παιδί και την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς | 1 1,8% | 13 23,6% | 5 9,1% | 17 30,9% | 19 34,5% | 55 100% |
| Επισκέψεις παιδαγωγών στα σπίτια των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο | 10 18,2% | 11 20,0% | 17 30,9% | 11 20,0% | 6 10,9% | |
| Προσωπική συζήτηση με τους γονείς πριν την είσοδο του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 1,8% | 3 5,5% | 7 12,7% | 18 32,7% | 26 47,3% | |
| Οι Παιδαγωγοί ακούνε τους προβληματισμούς της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών | 0 0,0% | 3 5,5% | 5 9,1% | 13 23,6% | 34 61,8% | |
| Επιστολή καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες της τάξης | 18 32,7% | 12 21,8% | 14 25,5% | 4 7,3% | 7 12,7% | |
| Τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς της τάξης τον μήνα Σεπτέμβριο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς | 7 12,7% | 11 20,0% | 15 27,3% | 13 23,6% | 9 16,4% | |
| Παροχή εποπτικού υλικού σχετικά με τη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης πριν τη φοίτηση του παιδιού στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο | 10 18,2% | 8 14,5% | 9 16,4% | 16 29,1% | 12 21,8% | |
| Διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στην οικογένεια πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς | 4 7,3% | 8 14,5% | 4 7,3% | 24 43,6% | 15 27,3% | |

Πίνακας 132: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές μετάβασης που δυνητικά τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμόζουν πριν την είσοδο του παιδιού σε αυτά»

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 132 το 61,8% των γονέων χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντικό» οι βρεφονηπιαγωγοί να **ακούνε τους προβληματισμούς της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών τους πριν την είσοδό τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης** και το 23,6% ως «σημαντικό». Το 9,1% εμφανίζεται ουδέτερο θεωρώντας τη συγκεκριμένη πρακτική «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και 3 γονείς τη χαρακτηρίζουν ως «λίγο σημαντική». Επίσης, το 80% των γονέων τοποθετείται θετικά χαρακτηρίζοντας «ως σημαντική» και «πολύ σημαντική» την **προσωπική συζήτηση με τους παιδαγωγούς πριν την είσοδο του παιδιού στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο** και μόνο 4 γονείς είναι αρνητικοί. Αξίζει να σημειωθεί πως το 12,7% των γονέων τη χαρακτηρίζει ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Πάνω από το 60% των γονέων-κηδεμόνων χαρακτηρίζουν ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική» τη γνώριμία του παιδιού και της οικογένειας με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Το 23,6% τη χαρακτηρίζει ως «λίγο σημαντική» και ένας γονέας ως «καθόλου σημαντική», ενώ παρουσιάζονται 5 γονείς που τη θεωρούν «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη».

Η **διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στην οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς** αξιολογείται θετικά ως «σημαντική» από το 43,6% των γονέων και «πολύ σημαντική» από το 27,3%, ενώ το 20,8% των οικογενειών είναι αρνητικό. Αναλυτικά στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» οι γονείς παρουσιάζουν ποσοστό 7,3% και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» 14,5%. Επιπλέον εμφανίζονται 4 γονείς που τη θεωρούν «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Η **παροχή εποπτικού υλικού σχετικού με τη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης**, όπως τα παραμύθια, link's, videos, αξιολογείται θετικά ως «σημαντική» από το 29,1% των γονέων και «πολύ σημαντική» από το 21,8%. Αρνητικά τοποθετούνται οι γονείς σε ποσοστό 18,2% στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» και 14,5% στην κατηγορία «λίγο σημαντική». Το 16,4% των γονέων-κηδεμόνων τη χαρακτηρίζει ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη».

Αξίζει να σημειωθεί πως ενώ το 40,0% των γονέων χαρακτηρίζει ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική» την **τηλεφωνική επικοινωνία των παιδαγωγών με τις οικογένειες τον μήνα Σεπτέμβριο**, παρόμοιο ποσοστό (32,7%) τη χαρακτηρίζει ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική». Επίσης, στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» οι γονείς παρουσιάζουν ποσοστό της τάξης του 27,3%. Η **επιστολή καλωσορίσματος στην αρχή της σχολικής χρονιάς**

αξιολογείται αρνητικά ως «καθόλου σημαντική» από 32,7% και ως «λίγο σημαντική» από το 21,8% των γονέων, ενώ μικρότερα είναι τα ποσοστά για τις υπόλοιπες κατηγορίες. Συγκεκριμένα, 25,5% στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», 7,3% στην κατηγορία «σημαντική» και 12,7% στην κατηγορία «πολύ σημαντική».

Τέλος, παρατηρούμε ότι οι γονείς αμφιταλαντεύονται ως προς τις **επισκέψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στα σπίτια των παιδιών πριν την είσοδό τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης**. Αναλυτικότερα, το 38,2% των γονέων είναι αρνητικό χαρακτηρίζοντας τις επισκέψεις ως «καθόλου σημαντικές» και «λίγο σημαντικές», το 30,9% τις θεωρεί «ούτε σημαντικές, ούτε ασήμαντες» και το 30,9% τοποθετείται θετικά χαρακτηρίζοντας τις ως «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές».

7.5.2 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς

Στην ερώτηση *«Πως θα αξιολογούσατε τις παρακάτω πρακτικές μετάβασης που δυνητικά εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης;»* διαπιστώνουμε ότι οι γονείς αξιολογούν θετικά τις πρακτικές που μπορεί να εφαρμόζονται από τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού σε αυτά. Συγκεκριμένα θεωρούν «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» τις προτεινόμενες πρακτικές με την εξής σειρά: συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην αρχή της χρονιάς (92,8%), κάλεσμα της οικογένειας να επισκεφθεί την τάξη του παιδιού για να μάθουν περισσότερα για τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (89,1%), μάθηση των σχολικών κανόνων (87,3%), παροχή γενικών πληροφοριών στους γονείς για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα (85,5%), ανακάλυψη του τρόπου που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο (81,8%).

Ακολουθούν με ίδιο ποσοστό η σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης τον μήνα Σεπτέμβριο (78,2%) και η τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (78,2%). Στη συνέχεια κατατάσσονται η πληροφόρηση των γονέων/κηδεμόνων για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών (αναγνώριση γραμμάτων, μέτρηση κ.α.)(76,3%), η συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών (74,5%), η διασφάλιση συνέχειας σε διαδικασίες και θέματα μάθησης, οργάνωσης του χώρου (70,9%), οι μικρές ομάδες προσαρμογής τον μήνα Σεπτέμβριο (65,5%), η παροχή εποπτικού υλικού (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (61,8%) και η παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο (54,6%) (πίνακας 133).

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Γονείς Total |
|---|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------|------------------|-----------------------|---------------------|
| Συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών | 4 7,3% | 2 3,6% | 8 14,5% | 24 43,6% | 17 30,9% | 55 100% |
| Παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο | 6 10,9% | 8 14,5% | 11 20,0% | 15 27,3% | 15 27,3% | |
| Μικρές ομάδες προσαρμογής τον μήνα Σεπτέμβριο | 8 14,5% | 2 3,6% | 9 16,4% | 21 38,2% | 15 27,3% | |
| Σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης το μήνα Σεπτέμβριο | 4 7,3% | 4 7,3% | 4 7,3% | 21 38,2% | 22 40,0% | |
| Κάλεσμα της οικογένειας να επισκεφθεί την τάξη του παιδιού για να μάθουν περισσότερα για τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 0 0,0% | 2 3,6% | 4 7,3% | 17 30,9% | 32 58,2% | |
| (συνεχίζεται) | | | | | | |

| | | | | | |
|---|-----------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην αρχή της χρονιάς | 0 0,0% | 3 5,5% | 1 1,8% | 20 36,4% | 31 56,4% |
| Μάθηση των σχολικών κανόνων | 0 0,0% | 1 1,8% | 6 10,9% | 16 29,1% | 32 58,2% |
| Διασφάλιση συνέχειας σε διαδικασίες και θέματα μάθησης, οργάνωσης του χώρου | 0 0,0% | 5 9,1% | 11 20,0% | 28 50,9% | 11 20,0% |
| Ανακάλυψη του τρόπου που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο | 0 0,0% | 1 1,8% | 9 16,4% | 21 38,2% | 24 43,6% |
| Πληροφόρηση των γονέων/κηδεμόνων για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών (αναγνώριση γραμμάτων, μέτρηση κ.α.) | 0 0,0% | 4 7,3% | 9 16,4% | 18 32,7% | 24 43,6% |
| Παροχή γενικών πληροφοριών στους γονείς/κηδεμόνες για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα | 0 0,0% | 1 1,8% | 7 12,7% | 16 29,1% | 31 56,4% |
| Παροχή εποπτικού υλικού (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς | 2 3,6% | 9 16,4% | 10 18,2% | 19 34,5% | 15 27,3% |
| Τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς | 1 1,8% | 4 7,3% | 7 12,7% | 17 30,9% | 26 47,3% |

Πίνακας 133: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές μετάβασης που δυνητικά τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού σε αυτά»

Συγκεκριμένα, το 74,5% των γονέων θεωρεί «σημαντική» και «πολύ σημαντική» τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών, το 14,5% τη χαρακτηρίζει ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και το 10,9% ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική». Περισσότεροι από τους μισούς γονείς (54,6%) θεωρούν «σημαντική» και «λίγο σημαντική» τη παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες ημέρες στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο, το 20,0% θεωρεί τη συγκεκριμένη πρακτική ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και το 25,4% ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο

σημαντική». Το 89,1% θεωρεί ως «σημαντικό» και «πολύ σημαντικό» η **οικογένεια να επισκέπτεται την τάξη του παιδιού του για να μάθει περισσότερα για το προσχολικό κέντρο** και 6 γονείς είναι αρνητικοί.

Η **πληροφόρηση των γονέων/κηδεμόνων για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών** χαρακτηρίζεται ως «σημαντική» από το 32,7% των γονέων και «πολύ σημαντική» από το 43,6%. Μικρά είναι τα ποσοστά στις υπόλοιπες κατηγορίες, 16,4% για την κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και 7,3% για την κατηγορία «λίγο σημαντική». Επίσης, οι γονείς αξιολογούν ως «σημαντική» σε ποσοστό της τάξης του 29,1% και «πολύ σημαντική» σε ποσοστό 56,4% την **παροχή γενικών πληροφοριών στους γονείς/κηδεμόνες για την ανάπτυξη του παιδιού τους και τη σχολική του ετοιμότητα**. Το 12,7% τη χαρακτηρίζει ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και το 1,8% ως «καθόλου σημαντική». Η **τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς** χαρακτηρίζεται από το 78,2% των γονέων ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική», ενώ το 9,1% είναι αρνητικό και τη θεωρεί «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική». Επιπλέον, το 12,7% τη θεωρεί «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη».

Η **σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης τον μήνα Σεπτέμβριο** χαρακτηρίζεται ως «σημαντική» από το 38,2% των γονέων και «πολύ σημαντική» από το 40,0%, ενώ το ποσοστό είναι ίδιο (4,0%) για τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πάνω από το 60% των γονέων τοποθετείται θετικά χαρακτηρίζοντας ως «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» τις **μικρές ομάδες προσαρμογής τον μήνα Σεπτέμβριο**. Αξιοσημείωτο είναι πως το 16,4% χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη πρακτική ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και το 18,1% ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική».

Η **συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης στην αρχή της σχολικής χρονιάς** αξιολογείται θετικά και χαρακτηρίζεται ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική» από τη συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (92,8%), ενώ μόνο 4 γονείς είναι αρνητικοί. Η **μάθηση των σχολικών κανόνων** χαρακτηρίζεται ως «σημαντική» από το 29,1% των γονέων-κηδεμόνων και «πολύ σημαντική» από το 58,2%. Το 10,9% φαίνεται ότι είναι ουδέτερο και μόνο ένας γονέας τη θεωρεί «καθόλου σημαντική».

Πάνω από το 80% των γονέων θεωρεί ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική» την **ανακάλυψη του τρόπου που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο** (81,8%). Το 16,4% των γονέων είναι ουδέτερο χαρακτηρίζοντας την ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και ένας γονέας τη χαρακτηρίζει ως «καθόλου σημαντική». Η **διασφάλιση συνέχειας σε διαδικασίες και θέματα μάθησης, οργάνωσης του χώρου** χαρακτηρίζεται ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική» από το 70,9% των γονέων, ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» από το 20,0% και ως «λίγο σημαντική» από το 9,1%. Τέλος, η **παροχή εποπτικού υλικού σχετικά με τη μετάβαση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς** χαρακτηρίζεται ως «σημαντική» και «πολύ σημαντική» από το 61,8% των γονέων, ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» από το 18,2% και ως «καθόλου σημαντική» και «λίγο σημαντική» από το 20,0%.

7.5.3 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης που υιοθετούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο

Στη συνέχεια αξιολογήθηκαν από τους γονείς οι πρακτικές που πιθανόν εφαρμόζονται από τον παιδικό σταθμό με στόχο την προετοιμασία των παιδιών για την ομαλή τους μετάβαση στο νηπιαγωγείο. Όπως φαίνεται στον πίνακα 134 που παρατίθεται οι γονείς θεωρούν «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» τις προτεινόμενες πρακτικές με την ακόλουθη σειρά: συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό (85,5%), ενθάρρυνση της οικογένειας κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (80,0%), πρόσκληση του νηπιαγωγού στον παιδικό σταθμό για να μιλήσει στα παιδιά για το νηπιαγωγείο (76,4%), επικοινωνία του παιδικού σταθμού με τους γονείς-κηδεμόνες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο (70,9%), επίσκεψη με τα παιδιά του παιδικού σταθμού στον χώρο του νηπιαγωγείου και οργάνωση εκεί κάποιων δραστηριοτήτων (70,9%). Ακολουθούν η πρόσκληση προς τα παιδιά του νηπιαγωγείου να επισκεφθούν τον παιδικό σταθμό και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για αυτό (69,1%), η σύνθεση ατομικού portfolio των παιδιών που θα τα

συνοδεύσει στο νηπιαγωγείο (65,5%) και η συγκέντρωση και επαφή γονέων-κηδεμόνων που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο (62,7%).

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Γονείς Total |
|---|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------|------------------|-----------------------|---------------------|
| Ενθάρρυνση της οικογένειας κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 0 0,0% | 2 3,6% | 9 16,4% | 26 47,3% | 18 32,7% | 55 100% |
| Επικοινωνία του παιδικού σταθμού με τους γονείς/κηδεμόνες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο | 1 1,8% | 5 9,1% | 10 18,2% | 23 41,8% | 16 29,1% | |
| Συγκέντρωση και επαφή γονέων/κηδεμόνων που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο | 1 1,8% | 6 10,9% | 8 14,5% | 18 32,7% | 22 40,0% | |
| Συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό | 0 0,0% | 2 3,6% | 6 10,9% | 9 16,4% | 38 69,1% | |
| Σύνθεση ατομικού portfolio των παιδιών που θα τα συνοδεύσει στο νηπιαγωγείο | 0 0,0% | 8 14,5% | 11 20,0% | 14 25,5% | 22 40,0% | |
| Επίσκεψη με τα παιδιά στον χώρο του νηπιαγωγείου και οργάνωση εκεί κάποιων δραστηριοτήτων | 0 0,0% | 6 10,9% | 10 18,2% | 12 21,8% | 27 49,1% | |
| Πρόσκληση προς τα παιδιά του νηπιαγωγείου να επισκεφθούν τον παιδικό σταθμό και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για αυτό | 1 1,8% | 7 12,7% | 9 16,4% | 14 25,5% | 24 43,6% | |
| Πρόσκληση νηπιαγωγού στον παιδικό σταθμό για να μιλήσει στα παιδιά για το νηπιαγωγείο | 2 3,6% | 6 10,9% | 5 9,1% | 16 29,1% | 26 47,3% | |

Πίνακας 134: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές μετάβασης που πιθανόν εφαρμόζονται από τον παιδικό σταθμό για να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη μετάβασή τους στο νηπιαγωγείο»

Αναλυτικότερα, η **ενθάρρυνση της οικογένειας κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης** χαρακτηρίζεται ως «σημαντική» από το 47,3% των γονέων-κηδεμόνων και ως «πολύ σημαντική» από το 32,7%. Φαίνεται πως είναι ουδέτερο το 16,4% των γονέων, ενώ μόνο δύο γονείς τη θεωρούν «λίγο σημαντική». Η **επικοινωνία του παιδικού σταθμού με τις οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο** αξιολογείται θετικά από τους γονείς με το 41,8% να τη χαρακτηρίζει ως «σημαντική» και το 29,1% ως «πολύ σημαντική». Παρατηρούμε πως το 18,2% τη θεωρεί «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», ενώ υπάρχει το 9,1% που τη χαρακτηρίζει ως «λίγο σημαντική» και το 1,8% ως «καθόλου σημαντική». Παρόμοια είναι τα ποσοστά των γονέων που αξιολογούν θετικά τη **συγκέντρωση και επαφή των οικογενειών που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο**, 32,7% των γονέων-κηδεμόνων τη χαρακτηρίζει ως «σημαντική» και το 40,0% ως «πολύ σημαντική». Στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» οι γονείς είχαν ένα ποσοστό της τάξης του 14,5%. Το 10,9% τοποθετείται αρνητικά και χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη πρακτική ως «λίγο σημαντική» και ένας γονέας ως «καθόλου σημαντική».

Στην πλειοψηφία τους οι γονείς (69,1%) αξιολογούν ως «πολύ σημαντική» τη **συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό** και ως «σημαντική» σε ποσοστό της τάξης του 16,4%. Παρατηρούμε πως το 10,9% των γονέων είναι ουδέτερο χαρακτηρίζοντας την ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και δύο γονείς είναι αρνητικοί χαρακτηρίζοντας την ως «λίγο σημαντική». Η **σύνθεση του ατομικού «portfolio»** αξιολογείται ως «πολύ σημαντική» από το 40,0% των οικογενειών. Παρόμοια είναι τα ποσοστά στην κατηγορία «σημαντική» (25,5%) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (20,0%). Στην κατηγορία «λίγο σημαντική» οι γονείς παρουσίασαν ποσοστό της τάξης του 14,5%.

Πάνω από το 40% των γονέων αξιολογεί ως «πολύ σημαντική» την **επίσκεψη των παιδιών του παιδικού σταθμού στον χώρο του νηπιαγωγείου και την οργάνωση εκεί δραστηριοτήτων** (49,1%). Το 21,8% τη χαρακτηρίζει ως «σημαντική», το 18,2% ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», ενώ υπάρχουν 6 γονείς που τη θεωρούν «λίγο σημαντική». Επίσης, η **πρόσκληση προς τα παιδιά του νηπιαγωγείου να επισκεφθούν τον παιδικό σταθμό και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους** θεωρείται «πολύ σημαντική» από το 43,6% των γονέων και

«σημαντική» από το 25,5%. Διαπιστώνουμε πως υπάρχει ένα ποσοστό γονέων της τάξης του 16,4% που αμφιταλαντεύεται και τη χαρακτηρίζει ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη». Στην κατηγορία «λίγο σημαντική» οι γονείς παρουσιάζουν ποσοστό 12,7% και στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» ποσοστό 1,8%. Η **πρόσκληση του νηπιαγωγού στον παιδικό σταθμό προκειμένου να μιλήσει στα παιδιά για το νηπιαγωγείο** αξιολογείται θετικά από τους γονείς σε ποσοστό 47,3% στην κατηγορία «πολύ σημαντική» και 29,1% στην κατηγορία «σημαντική». Παρουσιάζονται αρνητικοί οι γονείς σε ποσοστό της τάξης του 10,9% στην κατηγορία «λίγο σημαντική» και 3,6% στην κατηγορία «καθόλου σημαντική», ενώ το 9,1% των οικογενειών τη χαρακτηρίζει ως «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη».

7.5.4 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης που υιοθετούνται για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου

Στη συνέχεια ανιχνεύσαμε τις απόψεις των γονέων για τις πρακτικές μετάβασης που στόχο έχουν την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών των δύο προσχολικών βαθμίδων εκπαίδευσης προκειμένου να είναι επιτυχής η έκβαση της μετάβασης (πίνακας 135). Χαρακτηρίζονται ως σημαντικές και πολύ σημαντικές η ενθάρρυνση των παιδιών να συνάπτουν εύκολα φιλίες (87,3%), η ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο (74,5%), η ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο (72,7%), η συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις (72,7%). Ακολουθούν οι συναντήσεις και επικοινωνία παιδιών διαφορετικών παιδικών σταθμών που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο (52,8%), οι συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου (50,9%).

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Γονείς Total |
|--|------------------------------|---------------------------|--|------------------|---------------------------|-------------------------|
| Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου | 1 1,8% | 9 16,4% | 17 30,9% | 18 32,7% | 10 18,2% | 55 100% |
| Συναντήσεις και επικοινωνία παιδιών διαφορετικών παιδικών σταθμών που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο | 2 3,6% | 8 14,5% | 16 29,1% | 20 36,4% | 9 16,4% | |
| Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο | 2 3,6% | 5 9,1% | 7 12,7% | 19 34,5% | 22 40,0% | |
| Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο | 2 3,6% | 4 7,3% | 9 16,4% | 22 40,0% | 18 32,7% | |
| Ενθάρρυνση των παιδιών να συνάπτουν εύκολα φιλίες | 0 0,0% | 1 1,8% | 6 10,9% | 12 21,8% | 36 65,5% | |
| Συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις | 1 1,8% | 6 10,9% | 8 14,5% | 21 38,2% | 19 34,5% | |

Πίνακας 135: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές μετάβασης με στόχο την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου»

Διαπιστώσαμε ότι οι γονείς στην πλειονότητά τους (65,5%) θεωρούν «πολύ σημαντική» την **ενθάρρυνση των παιδιών να συνάπτουν εύκολα φιλίες**. Πάνω από το 20,0% των γονέων τη χαρακτηρίζει ως «σημαντική» (21,8%). Υπάρχει ένα ποσοστό 10,9% γονέων που τη θεωρεί «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και ένας γονέας που τη χαρακτηρίζει ως «λίγο σημαντική». Η **ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο** αξιολογείται ως «σημαντική» σε ποσοστό 34,5% και ως «πολύ σημαντική» σε ποσοστό 40,0%. Παρατηρούμε ότι είναι ίδιο το ποσοστό των γονέων που είναι ουδέτερο και αρνητικό (12,7%). Επίσης, θετικά τοποθετούνται οι γονείς ως

προς την ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο. Στην κατηγορία «πολύ σημαντική» οι γονείς είχαν ποσοστό 32,7% και στην κατηγορία «σημαντική» 40,0%. Στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» παρουσίασαν ποσοστό 16,4%, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στις κατηγορίες «λίγο σημαντική» και «καθόλου σημαντική» είναι 7,3% και 3,6%. Η συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες και εκδηλώσεις χαρακτηρίζεται ως «σημαντική» από το 38,2% και ως «πολύ σημαντική» από το 34,5%, ενώ το 14,5% των γονέων κηδεμόνων αμφιταλαντεύεται και πάνω από το 10% των οικογενειών είναι αρνητικό. Συγκεκριμένα το 10,9% τη χαρακτηρίζει ως «λίγο σημαντική» και το 1,8% ως «καθόλου σημαντική». Παρόμοια είναι το ποσοστό των γονέων που χαρακτηρίζει ως «σημαντικές» (36,4%) και ως «ούτε σημαντικές, ούτε ασήμαντες» (29,1%) τις συναντήσεις και την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών διαφορετικών παιδικών σταθμών που θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο. Το ποσοστό των γονέων στην κατηγορία «πολύ σημαντική» είναι 16,4%, στην κατηγορία «λίγο σημαντική» 14,5% και στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» 3,6%. Τέλος, διαπιστώνουμε πως το 32,7% των γονέων χαρακτηρίζει ως «σημαντικές» τις συναντήσεις και την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην κατηγορία «πολύ σημαντική» είναι 18,2%. Αξιοσημείωτο είναι πως το 30,9% των οικογενειών είναι ουδέτερο, δηλαδή θεωρεί τη συγκεκριμένη πρακτική «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και το 18,2% είναι αρνητικό.

7.5.5 Αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης που οργανώνονται από την κοινότητα

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τις πρακτικές που διεθνώς οργανώνονται από την κοινότητα για να ενισχύσουν τη μετάβαση των παιδιών στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο ενδιαφέρουσα είναι η σειρά σημαντικότητας (πίνακας 136) καθώς οι γονείς θεωρούν «σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» τις προτεινόμενες πρακτικές με την εξής σειρά: η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για παιδαγωγούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα (87,2%), η κοινότητα δημιουργεί «οδηγό» για την επιτυχημένη μετάβαση

των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (83,6%), η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για την οικογένεια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα (65,4%), η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για γονείς και παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης (63,7%), η κοινότητα μοιράζει ενημερωτικά φυλλάδια για τη μετάβαση σε οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σε παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο (63,6%) και η κοινότητα διοργανώνει πολυγλωσσικές συνεδριάσεις για οικογένειες (50,9%).

| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | Καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | Σημαντική | Πολύ σημαντική | Γονείς Total |
|--|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------|------------------|-----------------------|---------------------|
| Η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για γονείς και παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης | 2 3,6% | 7 12,7% | 11 20,0% | 15 27,3% | 20 36,4% | 55 100% |
| Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για την οικογένεια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | 1 1,8% | 5 9,1% | 13 23,6% | 19 34,5% | 17 30,9% | |
| Η κοινότητα διοργανώνει πολυγλωσσικές συνεδριάσεις για οικογένειες | 5 9,1% | 6 10,9% | 16 29,1% | 16 29,1% | 12 21,8% | |
| Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για παιδαγωγούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | 1 1,8% | 0 0,0% | 6 10,9% | 18 32,7% | 30 54,5% | |
| Η κοινότητα μοιράζει ενημερωτικά φυλλάδια για τη μετάβαση σε οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σε παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο | 4 7,3% | 6 10,9% | 10 18,2% | 19 34,5% | 16 29,1% | |
| Η κοινότητα δημιουργεί «οδηγό» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 2 3,6% | 3 5,5% | 4 7,3% | 18 32,7% | 28 50,9% | |

Πίνακας 136: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για τις πρακτικές που οργανώνονται από την κοινότητα»

Αναλυτικά, τα ερευνητικά μας δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι γονείς θεωρούν «πολύ σημαντικό» η **κοινότητα να διοργανώνει σεμινάρια για παιδαγωγούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα** σε ποσοστό της τάξης του 54,5% και «σημαντικό» σε ποσοστό 32,7%. Στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» οι γονείς παρουσιάζουν ποσοστό 10,9% και στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» 1,8%. Η **δημιουργία «οδηγού» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας από την κοινότητα** χαρακτηρίζεται ως «σημαντική» από το 32,7% των γονέων και ως «πολύ σημαντική» από το 50,9%. Τέσσερις γονείς εμφανίζονται ουδέτεροι θεωρώντας τη σύνταξη του «οδηγού» «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη», τρεις γονείς τη χαρακτηρίζουν ως «λίγο σημαντική» και δύο ως «καθόλου σημαντική».

Παρόμοια είναι τα ποσοστά των γονέων που τοποθετούνται θετικά ως προς τη **διοργάνωση σεμιναρίων από την κοινότητα για την οικογένεια σχετικών με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα**. Οι γονείς θεωρούν «σημαντικά» τα σεμινάρια σε ποσοστό 34,5% και «πολύ σημαντικά» σε ποσοστό 30,9%. Στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» οι γονείς έχουν ποσοστό 23,6%, στην κατηγορία «λίγο σημαντική» 9,1% και στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» 1,8%.

Η **διοργάνωση από την κοινότητα απογευματινών εκδηλώσεων για γονείς και παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης** αξιολογείται από τους γονείς ως «σημαντική» σε ποσοστό 27,3% και ως «πολύ σημαντική» σε ποσοστό 36,4%. Οι γονείς εμφανίζονται αρνητικοί, χαρακτηρίζοντας την ως «καθόλου σημαντική» σε ποσοστό 3,6% και ως «λίγο σημαντική» σε ποσοστό 12,7%. Στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» οι γονείς είχαν ποσοστό 20,0%.

Η **διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων από την κοινότητα για τη μετάβαση** σε οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σε παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο παρουσίασε αναλυτικά τα εξής αποτελέσματα. Στην κατηγορία «σημαντική» οι γονείς έχουν ποσοστό 34,5% και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» 29,1%. Στην κατηγορία «λίγο σημαντική» παρουσιάζουν ποσοστό 10,9%, στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» 7,3% και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» 18,2%. Τέλος, πάνω από το 20% των γονέων θεωρεί τη **διοργάνωση από την κοινότητα πολυγλωσσικών συνεδριάσεων** «σημαντική» (29,1%) και «πολύ

σημαντική» (21,8%). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το 29,1% των γονέων εμφανίζεται ουδέτερο χαρακτηρίζοντας τη συγκεκριμένη πρακτική «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» και το 20,0% αρνητικό.

7.6 Αξιολόγηση των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων που προάγονται στον παιδικό σταθμό από τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων

Στον πίνακα 137 που παρατίθεται φαίνεται η κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στον παιδικό σταθμό ανάλογα με τις ομάδες των νηπιαγωγών, των βρεφονηπιαγωγών και των γονέων. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας των γονέων και της ομάδας των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την **αναγνώριση γραμμάτων από τα παιδιά** παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων (N:22) διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες (N:129N, 143B¹⁴) στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» ($\chi^2=43.783$, $df=8$ και $p= 0.000$). Επίσης, η ομάδα των γονέων (N:17) διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες (N:123N, 132B) στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» ($\chi^2=42.565$, $df=8$ και $p= 0.000$) ως προς την **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει αριθμούς**. Το ίδιο ισχύει για την **ικανότητα του παιδιού να διαβάξει** ($\chi^2=9.642$, $df=8$ και $p= 0.291$), καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (N:46) την αξιολογεί αρνητικά ως «καθόλου σημαντική» και διαφέρει από την ομάδα των εκπαιδευτικών (N:156N, 168B).

Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει το όνομα του**, παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=94.914$, $df=8$ και $p= 0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:8O, 71N, 78B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:2N, 56N, 35B). Επίσης, διαπιστώνουμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=66.162$, $df=8$ και $p= 0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες αναφορικά με την **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του** στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:11O, 72N, 58B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:5O, 49N, 36B).

¹⁴ Με το γράμμα N χαρακτηρίζεται η ομάδα των νηπιαγωγών, με το γραμματικό σύμβολο B χαρακτηρίζεται η ομάδα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και με το σύμβολο O η ομάδα των οικογενειών

Αναφορικά με την **ικανότητα του παιδιού να γράφει το όνομα του**, παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=34.755$, $df=8$ και $p=0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:21O, 99N, 115B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:5O, 49N, 49B). Επίσης, φαίνεται ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=21.610$, $df=8$ και $p=0.006$) από τις δύο άλλες ομάδες ως προς την **ικανότητα του παιδιού να γράφει** στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:32O, 114N, 145B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:10O, 41N, 30B).

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται και στην **ικανότητα του παιδιού να κρατάει σωστά το μολύβι, να κόβει με το ψαλίδι** καθώς η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=49.182$, $df=8$ και $p=0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:8O, 53N, 23B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:9O, 56N, 47B). Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=63.203$, $df=8$ και $p=0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:14O, 90N, 62B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:7O, 55N, 32B) ως προς την **ικανότητα του παιδιού να λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά**.

Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να μετρήσει ως το δέκα**, η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=78.626$, $df=8$ και $p=0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:8O, 73N, 61B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:7O, 66N, 32B). Το ίδιο ισχύει για την **ικανότητα του παιδιού να μετράει ως το δέκα και παραπάνω**, όπου η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=56.369$, $df=8$ και $p=0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:16O, 99N, 74B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:5O, 50N, 45B).

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=16.311$, $df=8$ και $p=0.038$) υπάρχει και στην **ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις**. Η διαφορά εντοπίζεται στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:32O, 97N, 124B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:10O, 52N, 33B). Επίσης, παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=30.028$, $df=8$ και $p=0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες ως προς την **ικανότητα του παιδιού να κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας** στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:8O, 41N, 26B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:11O, 49N,

34B). Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=30.721$, $df=8$ και $p= 0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών για την **ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα**. Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:11O, 43N, 36B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:6O, 57N, 43B).

Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=43.372$, $df=8$ και $p= 0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:10O, 60N, 40B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:8O, 53N, 39B) ως προς την **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει σχήματα**. Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=60.313$, $df=8$ και $p= 0.000$) με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:4O, 40N, 26B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:4O, 56N, 36B).

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=60.833$, $df=8$ και $p= 0.000$) για την **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει την ελληνική γλώσσα** με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:7O, 44N, 44B) και στην κατηγορία «σημαντική» (N:18O, 47N, 78B). Επίσης, παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=44.889$, $df=8$ και $p= 0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:9O, 48N, 55B) και στην κατηγορία «σημαντική» (N:9O, 50N, 74B) ως προς την **ικανότητα του παιδιού να φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό**. Τέλος, διαπιστώνουμε ότι για την **ικανότητα του παιδιού να μπορεί να παίζει παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή** υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=33.601$, $df=8$ και $p= 0.000$) με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:27O, 99N, 102B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:9O, 47N, 30B). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

| Παιδικός Σταθμός Προ-ακαδημαϊκές ικανότητες | Καθόλου σημαντική | | | Λίγο σημαντική | | | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | | | Σημαντική | | | Πολύ σημαντική | | |
|---|----------------------|-----|----|-------------------|----|----|----------------------------------|----|----|-----------|----|----|-------------------|----|----|
| | N | B | O | N | B | O | N | B | O | N | B | O | N | B | O |
| N: Νηπιαγωγοί B: Βρεφονηπιαγωγοί O: Οικογένεια | | | | | | | | | | | | | | | |
| Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 129 | 143 | 22 | 46 | 36 | 14 | 12 | 23 | 10 | 2 | 15 | 7 | 0 | 0 | 2 |
| Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 123 | 132 | 17 | 47 | 39 | 16 | 16 | 24 | 12 | 3 | 21 | 8 | 0 | 1 | 2 |
| Το παιδί διαβάζει | 156 | 168 | 46 | 18 | 22 | 4 | 14 | 17 | 5 | 1 | 7 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 71 | 78 | 8 | 56 | 35 | 2 | 32 | 25 | 11 | 21 | 49 | 7 | 9 | 30 | 27 |
| Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 72 | 58 | 11 | 49 | 36 | 5 | 27 | 34 | 8 | 29 | 60 | 7 | 12 | 29 | 24 |
| Το παιδί γράφει το όνομά του | 99 | 115 | 21 | 49 | 49 | 5 | 30 | 30 | 15 | 8 | 18 | 7 | 3 | 5 | 7 |
| Το παιδί γράφει | 114 | 145 | 32 | 41 | 30 | 10 | 31 | 26 | 9 | 3 | 15 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα | 53 | 23 | 8 | 56 | 47 | 9 | 44 | 53 | 9 | 27 | 53 | 16 | 9 | 41 | 13 |
| Το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά | 90 | 62 | 14 | 55 | 32 | 7 | 29 | 51 | 14 | 13 | 40 | 12 | 2 | 32 | 8 |
| Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 73 | 61 | 8 | 66 | 32 | 7 | 33 | 51 | 15 | 16 | 39 | 9 | 1 | 34 | 16 |
| Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 99 | 74 | 16 | 50 | 45 | 5 | 35 | 54 | 16 | 5 | 29 | 11 | 0 | 15 | 7 |
| Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις | 97 | 124 | 32 | 52 | 33 | 10 | 27 | 38 | 9 | 11 | 21 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 41 | 26 | 8 | 49 | 34 | 11 | 44 | 56 | 7 | 43 | 62 | 16 | 12 | 39 | 13 |
| Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα | 43 | 36 | 11 | 57 | 43 | 6 | 51 | 52 | 11 | 29 | 52 | 17 | 9 | 34 | 10 |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 60 | 40 | 10 | 53 | 39 | 8 | 41 | 49 | 8 | 28 | 49 | 17 | 7 | 40 | 12 |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 40 | 26 | 4 | 56 | 36 | 4 | 35 | 50 | 3 | 41 | 50 | 22 | 17 | 55 | 22 |
| Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 23 | 3 | 2 | 35 | 9 | 3 | 44 | 44 | 7 | 47 | 78 | 18 | 40 | 83 | 25 |
| Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 31 | 13 | 5 | 36 | 22 | 7 | 48 | 55 | 9 | 50 | 74 | 9 | 24 | 53 | 25 |
| Το παιδί μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ | 99 | 102 | 27 | 47 | 30 | 9 | 37 | 67 | 8 | 6 | 12 | 9 | 0 | 6 | 2 |

Πίνακας 137: «Κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στον παιδικό σταθμό ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των γονέων»

7.7 Αξιολόγηση των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων που προάγονται στο νηπιαγωγείο από τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων

Στη συνέχεια παραθέτουμε τον πίνακα 138 στον οποίο φαίνεται η κατανομή των προ-προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων ανάλογα με την επίδραση που έχουν στην ομαλή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Διαπιστώνουμε ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ της ομάδας των γονέων και των ομάδων των νηπιαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών. Τα ερευνητικά μας δεδομένα καταδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=83.133$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των μεταβλητών ως την **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει γράμματα** με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:40,53N,45B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:20, 52N, 58B). Επίσης, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=82.603$, $df=8$ και $p=0.000$) ως προς την **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει αριθμούς**. Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:30, 47N, 39B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:20, 51N, 60B). Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=24.300$, $df=8$ και $p=0.002$) από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:27O, 102N, 89B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:10O, 41N, 33B) ως προς την **ικανότητα του παιδιού να διαβάζει**.

Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει το όνομά του** φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=89.145$, $df=8$ και $p=0.000$). Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:40, 50N, 56B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:30, 55N, 32B). Όπως φαίνεται στον πίνακα 138 υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=85.635$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών για την **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:30, 27N, 19B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:20, 33N, 20B).

| Νηπιαγωγείο Προ-ακαδημαϊκές ικανότητες | Καθόλου σημαντική | | | Λίγο σημαντική | | | Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη | | | Σημαντική | | | Πολύ σημαντική | | |
|---|----------------------|----|----|-------------------|----|----|----------------------------------|----|----|-----------|----|----|-------------------|-----|----|
| | N | B | O | N | B | O | N | B | O | N | B | O | N | B | O |
| N: Νηπιαγωγοί B: Βρεφονηπιαγωγοί O: Οικογένεια | | | | | | | | | | | | | | | |
| Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 53 | 45 | 4 | 52 | 58 | 2 | 62 | 47 | 14 | 25 | 32 | 15 | 2 | 22 | 20 |
| Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 47 | 39 | 3 | 51 | 60 | 2 | 64 | 45 | 12 | 29 | 28 | 17 | 3 | 32 | 21 |
| Το παιδί διαβάζει | 102 | 89 | 27 | 41 | 33 | 10 | 44 | 45 | 11 | 6 | 25 | 3 | 1 | 12 | 4 |
| Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 17 | 18 | 2 | 39 | 27 | 1 | 55 | 32 | 3 | 50 | 56 | 4 | 33 | 71 | 45 |
| Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 27 | 19 | 3 | 33 | 20 | 2 | 56 | 36 | 4 | 50 | 58 | 4 | 28 | 71 | 42 |
| Το παιδί γράφει το όνομά του | 39 | 26 | 5 | 38 | 50 | 3 | 56 | 32 | 6 | 44 | 57 | 9 | 17 | 39 | 32 |
| Το παιδί γράφει | 62 | 66 | 16 | 38 | 25 | 9 | 62 | 48 | 10 | 23 | 38 | 3 | 9 | 27 | 17 |
| Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα | 12 | 2 | 0 | 24 | 6 | 2 | 46 | 31 | 3 | 70 | 72 | 10 | 42 | 93 | 40 |
| Το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά | 34 | 24 | 3 | 38 | 14 | 2 | 62 | 34 | 7 | 40 | 49 | 12 | 20 | 83 | 31 |
| Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 30 | 16 | 1 | 36 | 14 | 2 | 53 | 38 | 4 | 46 | 50 | 8 | 29 | 86 | 40 |
| Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 39 | 24 | 1 | 36 | 16 | 1 | 69 | 65 | 12 | 32 | 39 | 18 | 18 | 60 | 23 |
| Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις | 48 | 50 | 10 | 35 | 33 | 8 | 55 | 53 | 15 | 43 | 45 | 11 | 13 | 23 | 11 |
| Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 10 | 4 | 1 | 19 | 10 | 4 | 41 | 21 | 4 | 74 | 71 | 10 | 50 | 98 | 36 |
| Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα | 14 | 7 | 1 | 22 | 4 | 3 | 45 | 26 | 4 | 69 | 79 | 17 | 44 | 88 | 30 |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 17 | 5 | 0 | 21 | 9 | 1 | 63 | 33 | 2 | 55 | 59 | 15 | 38 | 98 | 37 |
| Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 12 | 3 | 0 | 12 | 9 | 0 | 59 | 25 | 0 | 49 | 54 | 9 | 62 | 113 | 46 |
| Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 3 | 1 | 0 | 9 | 1 | 0 | 50 | 29 | 3 | 62 | 54 | 11 | 70 | 119 | 41 |
| Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 12 | 3 | 1 | 11 | 5 | 0 | 44 | 30 | 6 | 59 | 57 | 7 | 68 | 109 | 41 |
| Το παιδί μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ | 52 | 51 | 13 | 31 | 28 | 8 | 65 | 79 | 15 | 34 | 36 | 7 | 6 | 10 | 12 |

Πίνακας 138: «Κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στο νηπιαγωγείο ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των γονέων»

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=80.883$, $df=8$ και $p= 0.000$) ως προς την **ικανότητα του παιδιού να γράφει το όνομα του**. Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:50, 39N, 26B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:30, 38N, 50B). Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να γράφει** φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=40.404$, $df=8$ και $p= 0.000$). Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:160, 62N, 66B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:90, 38N, 25B).

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση φαίνεται ότι υπάρχει μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=71.590$, $df=8$ και $p= 0.000$) ως προς την **ικανότητα του παιδιού να κρατάει σωστά το μολύβι, να κόβει καλά με το ψαλίδι**. Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:100, 70N, 72B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:30, 46N, 31B). Αναφορικά με την **ικανότητα του παιδιού να λέει τις ημέρες της εβδομάδας με τη σειρά** παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=82.253$, $df=8$ και $p= 0.000$) με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:30, 34N, 24B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:20, 38N, 14B).

Ως προς την **ικανότητα του παιδιού να μπορεί να μετρήσει ως το δέκα** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=84.973$, $df=8$ και $p= 0.000$). Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:10, 30N, 16B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:20, 36N, 14B). Στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=63.696$, $df=8$ και $p= 0.000$) φαίνεται ότι υπάρχει για την **ικανότητα του παιδιού να μπορεί να μετρήσει ως το δέκα και παραπάνω**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:10, 39N, 24B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:10, 36N, 16B).

Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=9.134$, $df=8$ και $p= 0.331$). Η διαφορά εντοπίζεται στην ομάδα των

γονέων που διαφέρει από τις άλλες δύο ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:10O, 48N, 50B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:8O, 35N, 33B). Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=43.731$, $df=8$ και $p= 0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών ως προς την **ικανότητα του παιδιού να κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:10O, 74N, 71B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:4O, 41N, 21B). Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=46.302$, $df=8$ και $p= 0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών ως προς την **ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:17O, 69N, 79B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:4O, 45N, 26B).

Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=76.050$, $df=8$ και $p= 0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών στην **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα σχήματα**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:15O, 55N, 59B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:2O, 63N, 33B). Το ίδιο ισχύει για την **ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα**. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=70.220$, $df=8$ και $p= 0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:9O, 49N, 54B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:0O, 59N, 25B).

Όσον αφορά την **ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει την ελληνική γλώσσα** φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=42.989$, $df=8$ και $p= 0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:11O, 62N, 54B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:3O, 50N, 29B). Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=38.187$, $df=8$ και $p= 0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών ως προς την **ικανότητα του παιδιού να φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:7O, 59N, 57B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:6O, 44N, 30B). Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική

συσχέτιση ($\chi^2=29.909$, $df=8$ και $p= 0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών στην **ικανότητα του παιδιού να μπορεί να παίξει παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:13O, 52N, 51B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:8O, 37N, 28B). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

7.8 Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στον παιδικό σταθμό από τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων

Συνεχίζοντας, παραθέτουμε τον πίνακα 139 στον οποίο φαίνεται η κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων ανάλογα με την επίδραση που έχουν στην ομαλή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ομάδας των γονέων και των ομάδων των εκπαιδευτικών σε όλες τις προτεινόμενες κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό.

Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=31.700$, $df=8$ και $p=0.000$) στη **δεξιότητα του παιδιού να τελειώνει τις εργασίες του**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «καθόλου σημαντική» (N:5O, 42N, 29B) και στην κατηγορία «λίγο σημαντική» (N:9O, 43N, 29B). Όσον αφορά τη **δεξιότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=29.625$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:23O, 78N, 104B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:9O, 39N, 29B). Επίσης, στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=69.327$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών φαίνεται ότι υπάρχει για τη **δεξιότητα του παιδιού να ακούει προσεκτικά και να ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:18O, 75N, 92B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:4O, 38N, 26B).

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=54.474$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών στη **δεξιότητα του παιδιού να περιμένει τη σειρά του**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:21O, 76N, 102B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:9O, 39N, 24B). Ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=58.298$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:21O, 79N, 112B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:22O, 33N, 77B). Στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=78.762$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών φαίνεται ότι υπάρχει στη **δεξιότητα του παιδιού να ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης** με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:18O, 73N, 119B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:7O, 46N, 20B).

Επίσης, στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=68.246$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών υπάρχει στη **δεξιότητα του παιδιού να ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:26O, 79N, 123B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:5O, 57N, 37B). Όσον αφορά τη **δεξιότητα του παιδιού να μοιράζεται τα παιχνίδια** φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=76.698$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:17O, 64N, 101B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:6O, 48N, 17B).

Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=77.890$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών στη **δεξιότητα του παιδιού να κάθεται στη γωνία συζήτησης** με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:16O, 68N, 124B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:12O, 49N, 21B). Όπως φαίνεται στον πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=68.884$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να σέβεται το παιχνίδι ή την**

εργασία των άλλων. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:17O, 69N, 109B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:10O, 36N, 14B).

Αναφορικά με τη **δεξιότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=59.758$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:16O, 65N, 96B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:7O, 34N, 14B). Επίσης, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=64.405$, $df=10$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών για τη **δεξιότητα του παιδιού να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών** με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:14O, 73N, 102B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:8O, 42N, 29B).

Ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=68.216$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:17O, 79N, 113B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:7O, 32N, 12B). Στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=76.597$, $df=8$ και $p=0.000$) φαίνεται ότι υπάρχει μεταξύ των δύο μεταβλητών στη **δεξιότητα του παιδιού να συνεργάζεται με τον παιδαγωγό**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:12O, 77N, 106B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:5O, 31N, 10B).

Τα ερευνητικά μας δεδομένα καταδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=39.371$, $df=8$ και $p=0.000$) στη **δεξιότητα του παιδιού να είναι ανεξάρτητο μεταξύ των δύο μεταβλητών**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:14O, 73N, 89B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:13O, 44N, 21B). Ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα** φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=16.686$, $df=8$ και $p=0.034$)

μεταξύ των δύο μεταβλητών. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:13O, 65N, 75B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:18O, 59N, 93B).

Αναφορικά με τη **δεξιότητα του παιδιού να πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=10.094$, $df=8$ και $p=0.258$) μεταξύ των δύο μεταβλητών με την ομάδα των γονέων να διαφέρει από τις άλλες δύο ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:20O, 67N, 85B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:6O, 30N, 32B). Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=10.457$, $df=8$ και $p=0.234$) μεταξύ των δύο μεταβλητών στη **δεξιότητα του παιδιού να τρώει μόνο του**. Η διαφορά εντοπίζεται στην κατηγορία «σημαντική» (N:20O, 63N, 84B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:6O, 37N, 30B) όπου η ομάδα των γονέων διαφέρει από τις άλλες δύο ομάδες. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=13.008$, $df=8$ και $p=0.112$) μεταξύ των δύο μεταβλητών παρατηρούμε στη **δεξιότητα του παιδιού να βγάζει και να φοράει μερικά ρούχα μόνο του**. Η ομάδα των γονέων διαφοροποιείται από τις άλλες δύο ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:17O, 72N, 80B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:15O, 48N, 65B).

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=36.735$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να έχει ενσυναίσθηση**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:22O, 86N, 91B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:9O, 39N, 62B). Στη **δεξιότητα του παιδιού να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=54.376$, $df=8$ και $p=0.000$) μεταξύ των δύο μεταβλητών με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:17O, 63N, 100B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:5O, 28N, 17B). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

| Παιδικός Σταθμός Κοινωνικές δεξιότητες | Καθόλου σημαντική | | | Λίγο σημαντική | | | Ούτε σημαντ. Ούτε ασήμαντ. | | | Σημαντική | | | Πολύ σημαντική | | |
|---|----------------------|----|---|-------------------|----|----|-------------------------------|----|----|-----------|-----|----|-------------------|-----|----|
| | N | B | O | N | B | O | N | B | O | N | B | O | N | B | O |
| N:Νηπιαγωγοί B: Βρεφονηπιαγωγοί O:Οικογένεια | | | | | | | | | | | | | | | |
| Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 42 | 29 | 5 | 43 | 29 | 9 | 51 | 45 | 11 | 43 | 90 | 21 | 10 | 23 | 9 |
| Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά | 14 | 8 | 3 | 41 | 25 | 5 | 39 | 29 | 9 | 78 | 104 | 23 | 17 | 50 | 15 |
| Το παιδί ακούει και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού | 12 | 0 | 1 | 32 | 9 | 2 | 38 | 26 | 4 | 75 | 92 | 18 | 32 | 89 | 30 |
| Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 12 | 2 | 0 | 32 | 11 | 1 | 39 | 24 | 9 | 76 | 102 | 21 | 31 | 77 | 24 |
| Το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες | 13 | 1 | 0 | 27 | 5 | 4 | 37 | 21 | 8 | 79 | 112 | 21 | 33 | 77 | 22 |
| Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 13 | 3 | 0 | 28 | 5 | 2 | 46 | 20 | 7 | 73 | 119 | 18 | 29 | 69 | 28 |
| Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού | 9 | 3 | 0 | 32 | 7 | 5 | 57 | 37 | 5 | 79 | 123 | 26 | 12 | 46 | 19 |
| Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 10 | 2 | 1 | 25 | 1 | 3 | 48 | 17 | 6 | 64 | 101 | 17 | 42 | 95 | 28 |
| Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 11 | 2 | 1 | 27 | 1 | 3 | 49 | 21 | 12 | 68 | 124 | 16 | 34 | 68 | 23 |
| Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 13 | 2 | 1 | 22 | 0 | 1 | 36 | 14 | 10 | 69 | 109 | 17 | 49 | 91 | 26 |
| Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 13 | 0 | 0 | 22 | 6 | 1 | 34 | 14 | 7 | 65 | 96 | 16 | 55 | 100 | 31 |
| Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 12 | 0 | 0 | 23 | 4 | 3 | 42 | 29 | 8 | 73 | 102 | 14 | 38 | 81 | 30 |
| Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες της σχολικής τάξης και αυλή | 10 | 2 | 0 | 26 | 2 | 2 | 32 | 12 | 7 | 79 | 113 | 17 | 42 | 87 | 29 |
| Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 5 | 0 | 0 | 27 | 2 | 2 | 31 | 10 | 5 | 77 | 106 | 12 | 49 | 98 | 36 |
| Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 7 | 6 | 3 | 24 | 11 | 10 | 44 | 21 | 13 | 73 | 89 | 14 | 41 | 89 | 15 |
| Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα | 5 | 3 | 3 | 25 | 17 | 10 | 35 | 28 | 11 | 65 | 75 | 13 | 59 | 93 | 18 |
| Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο | 6 | 2 | 1 | 30 | 20 | 5 | 30 | 32 | 6 | 67 | 85 | 20 | 56 | 77 | 23 |
| Το παιδί τρώει μόνο του | 8 | 4 | 1 | 23 | 18 | 4 | 37 | 30 | 6 | 63 | 84 | 20 | 58 | 80 | 24 |
| Το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του | 6 | 13 | 2 | 29 | 17 | 4 | 48 | 65 | 15 | 72 | 80 | 17 | 34 | 41 | 17 |
| Το παιδί έχει ενσυναίσθηση | 11 | 1 | 3 | 23 | 6 | 10 | 39 | 62 | 9 | 86 | 91 | 22 | 30 | 56 | 11 |
| Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 5 | 0 | 2 | 27 | 2 | 0 | 28 | 17 | 5 | 63 | 100 | 17 | 66 | 97 | 31 |

Πίνακας 139: «Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στον παιδικό σταθμό ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των γονέων»

7.9 Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο από τις ομάδες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των γονέων

Στη συνέχεια παραθέτουμε τον πίνακα 140 στον οποίο φαίνεται η κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων ανάλογα με την επίδραση που έχουν στην ομαλή μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά μας δεδομένα καταδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ($\chi^2=37.444$, $df=8$ και $p=0.000$) ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να τελειώνει τις εργασίες του** με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:20O, 65N, 88B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:5O, 58N, 24B). Επίσης, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=40.555$, $df=8$ και $p=0.000$) ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης**. Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:15O, 74N, 72B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:4O, 37N, 6B).

Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=42.002$, $df=6$ και $p=0.000$) από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:8O, 75N, 52B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:-O, 28N, 15B) ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να ακούει προσεκτικά και να ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού**. Όσον αφορά τη **δεξιότητα του παιδιού να περιμένει τη σειρά του** φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=37.426$, $df=6$ και $p=0.000$). Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:10O, 81N, 51B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:43O, 82N, 137B).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 140 υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=38.646$, $df=6$ και $p=0.000$) στη **δεξιότητα του παιδιού να προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:14O, 89N, 66B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:39O,

71N, 127B). Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=51.184$, $df=8$ και $p=0.000$) ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης**. Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:10O, 87N, 77B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:44O, 71N, 116B).

Όσον αφορά τη **δεξιότητα του παιδιού να ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού** φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=73.855$, $df=8$ και $p=0.000$). Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:11O, 103N, 87B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:43O, 49N, 106B). Στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=48.856$, $df=8$ και $p=0.000$) φαίνεται ότι υπάρχει στη **δεξιότητα του παιδιού να μοιράζεται τα παιχνίδια**. Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:16O, 89N, 64B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:39O, 76N, 134B).

Αναφορικά με τη **δεξιότητα του παιδιού να κάθεται στη γωνία συζήτησης** παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=34.379$, $df=8$ και $p=0.000$) με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:12O, 75N, 69B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:40O, 87N, 128B). Ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=40.984$, $df=8$ και $p=0.000$). Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:12O, 69N, 51B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:43O, 98N, 148B).

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=23.701$, $df=6$ και $p=0.001$) φαίνεται ότι υπάρχει στη **δεξιότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:9O, 64N, 61B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:45O, 101N, 133B). Όσον αφορά τη **δεξιότητα του παιδιού να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών** διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=38.937$, $df=8$ και

$p=0.000$). Η διαφορά εντοπίζεται στην ομάδα των γονέων που διαφέρει από τις άλλες δύο ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:80, 83N, 63B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:46O, 88N, 135B). Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=36.863$, $df=6$ και $p=0.000$) ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:70, 77N, 60B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:46O, 89N, 135B).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=54.359$, $df=6$ και $p=0.000$) στη **δεξιότητα του παιδιού να συνεργάζεται με τον παιδαγωγό**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:50, 86N, 52B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:50O, 90N, 150B). Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών στη **δεξιότητα του παιδιού να είναι ανεξάρτητο** ($\chi^2=24.795$, $df=8$ και $p=0.002$). Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:14O, 69N, 58B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:27O, 100N, 129B). Το ίδιο ισχύει για τη **δεξιότητα του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα**. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=22.060$, $df=8$ και $p=0.005$). Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:11O, 49N, 35B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:42O, 121N, 165B).

Όσον αφορά τη **δεξιότητα του παιδιού να πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο** φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=28.947$, $df=8$ και $p=0.000$) με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:50, 53N, 51B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:49O, 112N, 142B). Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=30.336$, $df=6$ και $p=0.000$) ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να τρώει μόνο του**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:30, 55N, 51B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:50O, 116N, 149B). Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=22.160$, $df=8$ και $p=0.005$) στη **δεξιότητα του παιδιού να βγάζει**

| Νηπιαγωγείο Κοινωνικές δεξιότητες | Καθόλου σημαντική | | | Λίγο σημαντική | | | Ούτε σημαντ. ούτε ασήμαντ. | | | Σημαντική | | | Πολύ σημαντική | | |
|--|----------------------|---|---|-------------------|---|---|-------------------------------|----|----|-----------|----|----|-------------------|-----|----|
| | N | B | O | N | B | O | N | B | O | N | B | O | N | B | O |
| N:Νηπιαγωγοί B: Βρεφονηπιαγωγοί O:Οικογένεια | | | | | | | | | | | | | | | |
| Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 6 | 5 | 1 | 13 | 8 | 0 | 58 | 24 | 5 | 65 | 88 | 20 | 52 | 81 | 29 |
| Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά | 0 | 2 | 0 | 6 | 6 | 0 | 37 | 6 | 4 | 74 | 72 | 15 | 77 | 120 | 36 |
| Το παιδί ακούει και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 28 | 15 | 0 | 75 | 52 | 8 | 86 | 138 | 47 |
| Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 0 | 0 | 0 | 5 | 6 | 0 | 26 | 12 | 2 | 81 | 51 | 10 | 82 | 137 | 43 |
| Το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 30 | 12 | 2 | 89 | 66 | 14 | 71 | 127 | 39 |
| Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 0 | 2 | 0 | 5 | 0 | 0 | 31 | 11 | 1 | 87 | 77 | 10 | 71 | 116 | 44 |
| Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού | 0 | 2 | 0 | 3 | 2 | 0 | 38 | 9 | 1 | 103 | 87 | 11 | 49 | 106 | 43 |
| Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 0 | 2 | 0 | 4 | 0 | 0 | 25 | 6 | 0 | 89 | 64 | 16 | 76 | 134 | 39 |
| Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 0 | 2 | 0 | 5 | 1 | 0 | 27 | 6 | 3 | 75 | 69 | 12 | 87 | 128 | 40 |
| Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 0 | 2 | 0 | 7 | 0 | 0 | 20 | 5 | 0 | 69 | 51 | 12 | 98 | 148 | 43 |
| Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 0 | 0 | 0 | 9 | 4 | 0 | 20 | 8 | 1 | 64 | 61 | 9 | 101 | 133 | 45 |
| Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 2 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 16 | 8 | 1 | 83 | 63 | 8 | 88 | 135 | 46 |
| Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες της σχολικής τάξης και αυλής | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 23 | 11 | 2 | 77 | 60 | 7 | 89 | 135 | 46 |
| Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 0 | 0 | 0 | 5 | 2 | 0 | 13 | 2 | 0 | 86 | 52 | 5 | 90 | 150 | 50 |
| Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 0 | 3 | 0 | 2 | 3 | 4 | 23 | 13 | 10 | 69 | 58 | 14 | 100 | 129 | 27 |
| Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα | 1 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 19 | 5 | 2 | 49 | 35 | 11 | 121 | 165 | 42 |
| Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 26 | 12 | 0 | 53 | 51 | 5 | 112 | 142 | 49 |
| Το παιδί τρώει μόνο του | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 20 | 6 | 1 | 55 | 51 | 3 | 116 | 149 | 50 |
| Το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1 | 27 | 17 | 1 | 64 | 70 | 8 | 99 | 116 | 45 |
| Το παιδί έχει ενσυναίσθηση | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 3 | 29 | 14 | 5 | 77 | 85 | 19 | 86 | 103 | 28 |
| Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 17 | 6 | 1 | 57 | 48 | 4 | 118 | 153 | 49 |

Πίνακας 140: «Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στο νηπιαγωγείο ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των γονέων»

και να φοράει μερικά ρούχα μόνο του με την ομάδα των γονέων να διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:8O, 64N, 70B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:45O, 99N, 116B).

Ως προς τη **δεξιότητα του παιδιού να έχει ενσυναίσθηση** παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=11.964$, $df=6$ και $p= 0.063$). Η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:19O, 77N, 85B) και στην κατηγορία «ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη» (N:5O, 29N, 14B). Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2=25.329$, $df=6$ και $p=0.000$) στη **δεξιότητα του παιδιού να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του**. Παρατηρούμε ότι η ομάδα των γονέων διαφέρει σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στην κατηγορία «σημαντική» (N:57O, 48N, 4B) και στην κατηγορία «πολύ σημαντική» (N:49O, 118N, 153B). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

8.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων για τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τη μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και των γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στον παιδικό σταθμό και ετοιμάζονται να μεταβούν στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα για τις ομάδες των παιδιών που μπορεί να βιώνουν πιο δύσκολα τη μετάβαση, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία, τις προϋποθέσεις διασφάλισης αποτελεσματικής έκβασης της μετάβασης, τις ανησυχίες και προσδοκίες των γονέων και τη σημαντικότητα της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων και την εφαρμογή πρακτικών πριν και κατά τη διάρκεια της μετάβασης.

Η συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, των οικογενειών, της κοινότητας, η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και ο ουσιαστικός διάλογος για τις επερχόμενες μεταβάσεις μπορούν να οδηγήσουν στην άμβλυση των ανησυχιών και στην ενίσχυση των θετικών εικόνων του παιδιού για τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Η έρευνά μας αναδεικνύει τη σημασία καλά σχεδιασμένων προγραμμάτων μετάβασης που λαμβάνουν υπόψη τις προσδοκίες, τις εμπειρίες, τις ανάγκες, την κουλτούρα του παιδιού και της οικογένειας. Απαιτούνται ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στην προσχολική αγωγή προκειμένου η εκπαιδευτική πολιτική να εξασφαλίσει τη συνέχεια μεταξύ του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, τη συνεχή επιμόρφωση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και τη χρηματοδότηση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων. Η έρευνα καταλήγει σε προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση που αφορούν το θέμα της μετάβασης με στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας.

8.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων, έλεγχος των υποθέσεων και συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού στα περιβάλλοντα μάθησης

Η είσοδος του παιδιού στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο είναι ένα σημαντικό ορόσημο με εκτεταμένες συνέπειες για το παιδί και τους γονείς. Είναι ένα μέρος που το παιδί θα αντιμετωπίσει μερικές από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, επιτυχίες ή αποτυχίες (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2002). Γι' αυτόν τον λόγο πρέπει να αναπτύξει μια σημαντική ικανότητα, να διαχειρίζεται μέσα από τη διαδικασία της μετάβασης την αλλαγή με θετικό τρόπο (Allingham, 2011). Ανεξάρτητα από πότε και σε ποια ηλικία το παιδί θα ξεκινήσει τη φοίτησή του στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, οι γονείς, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, η κοινότητα και οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να εξασφαλίσουν σε όλα τα παιδιά μια ομαλή μετάβαση που θα τα βοηθήσει να αναπτυχθούν κοινωνικά, συναισθηματικά και θα τα προετοιμάσει για το μελλοντικό σχολείο (Fabian, 2000).

Στο πλαίσιο της μελέτης μας διαπιστώσαμε πως τα παιδιά που εισέρχονται στον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής σε ποσοστό 20,0% έως 40,0%, πιθανόν γιατί είναι ο πρώτος μεγάλης διάρκειας αποχωρισμός του παιδιού από την ασφάλεια και σταθερότητα του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, αποκτάει προσχολικές εμπειρίες και εντάσσεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνά μας το ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής με την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο μειώνεται στο 0,0% έως 20,0%. Το παραπάνω ποσοστό συμβαδίζει με έρευνα των Griebel και Niesel (2004), σύμφωνα με τους οποίους το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες με την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο κυμαίνεται από 10,0% έως 12,0% σε χώρες της Ευρώπης. Επομένως, όσο πιο μικρό είναι το παιδί που εισάγεται στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να δυσκολευτεί. Γι' αυτό η ανάγκη της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των γονέων ως φυσικών παιδαγωγών και των βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών ως επαγγελματιών παιδαγωγών είναι πιο επιτακτική (Σακελλαρίου, 2008).

Σε ό,τι αφορά τις ομάδες των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, με μαθησιακά προβλήματα και ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό τους περιβάλλον μπορεί να βιώνουν πιο δύσκολα τη μετάβαση. Το ίδιο συμβαίνει για τα παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα ή λόγω πιθανής αλλαγής περιοχής διαμονής βιώνουν πολλές μεταβάσεις καθώς και για τα παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία. Άλλωστε, η διεθνής βιβλιογραφία έχει καταγράψει προβλήματα προσαρμογής που εμφανίζονται στις παραπάνω ομάδες παιδιών (Σακελλάριου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015α ▪ Bates, Mastrianni, Mintzer, Nicholas, Furlong, Simental, & Greif, 2006 ▪ Daley, Munk, & Carlson, 2011 ▪ Dockett & Perry, 2007 ▪ Dunlop & Fabian, 2007 ▪ Fowler, Hains, & Rosenkoetter, 1990 ▪ Fowler, Schwartz, & Atwater, 1991 ▪ Hains, Rosenkoetter, & Fowler, 1991 ▪ Kamerman & Gatenio, 2003 ▪ Lovett, & Haring, 2003 ▪ McIntyre & Wildenger, 2011 ▪ Pang, 2008 ▪ Pang, 2010 ▪ Peters, 2010 ▪ Redden, Forness, Ramey, Ramey, Brezaussek, & Kavale, 2001 ▪ Rous & Hallam, 2006 ▪ Rous, Myers, & Stricklin, 2007 ▪ Sayers, 2012 ▪ Welchons & McIntyre, 2017).

Επίσης, παρατηρείται πως τα μοναχοπαιδιά βιώνουν πιο δύσκολα τη μετάβασή τους στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης σε σχέση με τα δίδυμα παιδιά και τα παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες. Ως προς τη χρονολογική ηλικία εισόδου του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης διαπιστώνεται πως τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες να δυσκολευτούν σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώθηκε και από τη σύγκριση των ποσοστών των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη μετάβασή τους στον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και έρευνα της Margetts που πραγματοποιήθηκε το 1999. Ως προς το φύλο παρατηρείται πως τα αγόρια βιώνουν πιο δύσκολα τη μετάβαση σε σχέση με τα κορίτσια αν και η διαφορά είναι μικρή. Το ίδιο αποτέλεσμα ανέδειξε και η έρευνα των De Lemos και Mellor (1994), σύμφωνα με τους οποίους τα αγόρια δυσκολεύονται να εκφραστούν, να αναγνωρίσουν αριθμούς και γράμματα με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Παρόμοια στην έρευνα της Margetts (1999) τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής σε σχέση με τα κορίτσια, οι οποίες σχετίζονται με τις κοινωνικές και συμπεριφοριστικές

δεξιότητες. Η περιοχή διαμονής δε φαίνεται να επηρεάζει την προσαρμογή των παιδιών, ενώ σημαντικός είναι ο ρόλος των φίλων που μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία της μετάβασης.

Αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την ομάδα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Συγκεκριμένα οι μεν νηπιαγωγοί τοποθετούνται θετικά σε μεγαλύτερο ποσοστό για την παραπάνω ομάδα παιδιών σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς που εμφανίζονται να είναι ουδέτεροι. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται εφόσον στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς βάση του πρότυπου κανονισμού λειτουργίας (ΦΕΚ 497, τ. Β', 22.04.2002) επιτρέπεται η φοίτηση παιδιών που πάσχουν από σωματικές, πνευματικές ή ψυχικές παθήσεις, εφόσον ισχύουν δύο προϋποθέσεις: α) να υπάρχει πιστοποίηση ειδικού γιατρού Κρατικού Νοσηλευτικού Ιδρύματος ή Ασφαλιστικού Οργανισμού ότι η φοίτηση του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον είναι ωφέλιμη για το παιδί και β) να υπάρχει η αναγκαία υποδομή και το κατάλληλο εξειδικευμένο προσωπικό. Ως εκ τούτου, είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις που οι βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις με αποτέλεσμα οι βρεφονηπιαγωγοί να μην έχουν εμπειρία από τη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών με μη τυπική ανάπτυξη στο προσχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, η οικογένεια λόγω της ηλικίας του παιδιού μπορεί να μην έχει αναγνωρίσει ή να αγνοεί κάποια προειδοποιητικά σημάδια δυσκολίας με αποτέλεσμα να μην έχει παραπέμψει το παιδί σε κάποιον ειδικό ή να μην έχει μοιραστεί τον προβληματισμό της με τους βρεφονηπιαγωγούς. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης, καθώς στο νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργεί τμήμα ένταξης ή τμήμα παράλληλης στήριξης (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199/2.10.2008, Τ.Α'), συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής και παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια που οργανώνονται από τον Σχολικό Σύμβουλο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Με βάση τα αποτελέσματα, διαπιστώσαμε ότι η θετική αντίληψη των παιδιών για τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο και ο βαθμός αυτονομίας και ανεξαρτησίας είναι τα βασικότερα κριτήρια μιας επιτυχημένης μετάβασης για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας του δείγματός μας, ενώ οι προ-ακαδημαϊκές γνώσεις και οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις των επιλογών τους. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη

βαρύτητα στη μαθησιακή περιοχή κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού καθώς ιεραρχούν τις κοινωνικές δεξιότητες πιο ψηλά σε σχέση με τους βρεφονηπιαγωγούς. Σύμφωνα με τον Ladd (2003) ένα παιδί μπορεί να θεωρηθεί πως έχει ομαλή προσαρμογή στο σχολείο όταν έχει θετική εικόνα για το προσχολικό περιβάλλον και τη μάθηση, δημιουργεί σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους παιδαγωγούς και τους ομηλικούς του, αισθάνεται ευχάριστα και άνετα στον προσχολικό χώρο και ενδιαφέρεται να συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης.

Ως ενδιαφέρον εύρημα καταγράφεται η ιεράρχηση των προ-ακαδημαϊκών γνώσεων στις πρώτες τρεις θέσεις σημαντικότητας από ένα ποσοστό νηπιαγωγών της τάξης του 16,2%, το οποίο δεν παρατηρείται στην ομάδα των βρεφονηπιαγωγών. Μια ερμηνεία θα ήταν ότι στο νηπιαγωγείο μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων προωθείται η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων προκειμένου το παιδί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα μάθησης και να μπορεί να προβλέψει και να διαχειριστεί τις νέες αλλαγές (Αλευριάδου, Βруνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, & Χρυσάφιδης, 2008 ▪ Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου ▪ Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002 ▪ Κυπριανός, 2007 ▪ Πανταζή & Σακελλαρίου, 2005β ▪ Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, 2014).

Όπως προαναφέρθηκε οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας δίνουν χαμηλή προτεραιότητα στις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες. Ωστόσο από τις προτεινόμενες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας αξιολογούν θετικά στο πλαίσιο της ομαλής μετάβασης του παιδιού στο νηπιαγωγείο την ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, να φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό, να κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας, να κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα, να αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα, να έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατάει σωστά το μολύβι, κόβει καλά με το ψαλίδι) και να αναγνωρίζει τα σχήματα, ενώ για τον παιδικό σταθμό τοποθετείται θετικά ως προς τη γνώση της ελληνικής γλώσσας και τις κατασκευές με οικοδομικό υλικό. Οι υπόλοιπες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες αξιολογούνται αρνητικά από το σύνολο των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας: το παιδί διαβάζει, αναγνωρίζει γράμματα και αριθμούς, γράφει, γράφει το όνομά του, κάνει απλές μαθηματικές πράξεις, μπορεί να παίζει παιχνίδια στον Η/Υ, μετράει ως το 10 και παραπάνω. Αξιοσημείωτο είναι πως ορισμένοι βρεφονηπιαγωγοί τοποθετούνται θετικά σε σχέση με την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου, την εξοικείωση του παιδιού με

αριθμούς και πράξεις, πιθανόν λόγω της προσδοκίας τους ο παιδικός σταθμός να αποκτήσει επίσημα εκπαιδευτικό χαρακτήρα, να ενταχθεί στην ενιαία προσχολική αγωγή και κατά συνέπεια στην ενιαία βαθμίδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά τους Hains, Fowler, Schwartz, Kottwitz, και Rosenhoetter (1989) οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ανέφεραν ότι το παιδί όταν εισέρχεται στα κέντρα προσχολικής αγωγής πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει τέσσερα χρώματα, να αναγνωρίζει τα μεγάλα μέρη του σώματος, να ξέρει το ονοματεπώνυμό του και να γνωρίζει μικρές λέξεις. Το 1993 οι Heaviside και Farris πραγματοποίησαν έρευνα σε 1.339 νηπιαγωγούς για τη σχολική ετοιμότητα. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων νηπιαγωγών (75,0%) υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό το παιδί: α) να είναι σωματικά υγιές, ξεκούραστο και να τρέφεται καλά, β) να εκφράζει λεκτικά τις σκέψεις και τις ανάγκες του και γ) να δείχνει ενθουσιασμό σε νέες δραστηριότητες. Μικρότερο ποσοστό (10,0%) θεώρησε σημαντικό το παιδί να μπορεί να μετράει μέχρι το είκοσι ή και περισσότερο και να γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου. Σε έρευνα των Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, (2015β), οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι τα παιδιά δεν πρέπει να πιέζονται ως προς την ακαδημαϊκή εκπαίδευση αλλά θα γίνουν εγγράμματα μέσα από την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η ενίσχυση της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών είχε υψηλή προτεραιότητα για αυτούς και το κριτήριο της «χαράς» αποτέλεσε ουσιαστικό στοιχείο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες παρόλο που αξιολογούνται θετικά από το σύνολο των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, εντούτοις η αξιολόγηση μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών διαφοροποιείται ως προς τη σημασία απόκτησης και βελτίωσής τους στον παιδικό σταθμό. Πιο συγκεκριμένα, οι βρεφονηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους, τοποθετούνται θετικά ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την ομαλή μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό και περίπου το ένα πέμπτο φαίνεται να αμφιταλαντεύεται. Από τα αποτελέσματα της μελέτης φαίνεται πως δεν ισχύει το ίδιο για τους νηπιαγωγούς καθώς διαπιστώνεται πως περισσότεροι από τους μισούς νηπιαγωγούς πρόσκεινται θετικά προς τις κοινωνικές δεξιότητες στον παιδικό σταθμό, αλλά το ένα πέμπτο τις αξιολογεί αρνητικά και άλλο ένα πέμπτο φαίνεται να είναι αναποφάσιστο.

Οι κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές τόσο για τον παιδικό σταθμό όσο και για το νηπιαγωγείο είναι η δεξιότητα του παιδιού να συνεργάζεται με τον παιδαγωγό, να κάθεται στη γωνία συζήτησης, να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του, να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών σεβόμενο το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, να μοιράζεται τα παιχνίδια, να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή. Επιπλέον η δεξιότητα του παιδιού να τρώει μόνο του και να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα θεωρείται σημαντική δεξιότητα για το νηπιαγωγείο. Οι προαναφερθείσες κοινωνικές δεξιότητες κρίθηκαν ως απαραίτητες και από έρευνα των Hains, Fowler, Schwartz, Kottwitz, and Rosenkoetter (1989). Γενικά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η έρευνά μας ανέδειξε τις κοινωνικές δεξιότητες ως σημαντικές για την ομαλή μετάβαση, καθώς επηρεάζουν περισσότερο την προσαρμογή των παιδιών στο νέο πλαίσιο. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και έρευνες των Dockett & Perry, 2001, Dockett & Perry, 2003, Ladd & Price (1987), Ladd (1990), Lin, Lawrence, & Gorrell (2003) και Cappelloni (2011).

Επίσης, τα εμπειρικά αποτελέσματα της μελέτης υπογραμμίζουν ότι κριτήρια επιτυχημένης μετάβασης αποτελούν η ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης και η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, δηλαδή των οικογενειών, των βρεφονηπιαγωγών, των νηπιαγωγών, των διευθυντών, των παιδιών, των κοινωνικών λειτουργών προκειμένου να σχεδιαστούν ευέλικτα και προσαρμόσιμα προγράμματα μετάβασης, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε τάξης, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συνέχεια ως προς τον παιδαγωγό σε όλες τις τάξεις φοίτησης και στην αναλογία παιδιών –παιδαγωγού. Σύμφωνα με δεδομένα της έρευνάς μας η αναλογία παιδαγωγού - παιδιού είναι ένας παιδαγωγός προς δεκαοκτώ παιδιά τόσο για τον παιδικό σταθμό όσο και για το νηπιαγωγείο. Ο αριθμός των παιδιών επηρεάζει την υπευθυνότητα του παιδαγωγού απέναντι στο παιδί και γι' αυτό τον λόγο είναι σημαντικό η αναλογία παιδιού ανά παιδαγωγό να είναι μικρότερη όταν το παιδί είναι μικρό και εξαρτάται περισσότερο από τον ενήλικα (Pronin-Fromberg, 2000). Επίσης, η συνέχεια του παιδαγωγού για μεγάλο χρονικό διάστημα (2-3 χρόνια) στην ίδια προσχολική βαθμίδα οδηγεί σε ισχυρές και σταθερές σχέσεις μεταξύ του παιδιού, της οικογένειας και του παιδαγωγού ενισχύοντας τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία (Ντολιοπούλου, 1998 ▪ Katz, 2002). Ωστόσο, στον οδηγό για τον γονέα αναφέρεται πως ακόμη και αν

το παιδί βρίσκεται στην ίδια τάξη και με την ίδια παιδαγωγό βιώνει διαφορετικά τη νέα μετάβαση καθώς μπορεί να διαφέρει τόσο το μέγεθος όσο και το είδος των αλλαγών (Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Χρυσοφίδης, 2008). Επιπλέον, η επιμορφωτική στήριξη των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και η έγκαιρη ανάρτηση των οριστικών αποτελεσμάτων αποτελούν σημαντικές συνιστώσες της ομαλής μετάβασης. Χαρακτηριστικά, τα οριστικά αποτελέσματα των εγγραφών-επανεγγραφών παιδιών σύμφωνα με την έρευνά μας ανακοινώνονται τον μήνα Σεπτέμβριο λίγο πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς στην πλειοψηφία των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τους Early, Pianta, Taylor και Cox (2001), η καθυστέρηση παραλαβής της λίστας με τα ονόματα των παιδιών της ομάδας και ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη (22 παιδιά) επηρέασε τους παιδαγωγούς ως προς την αξιοποίηση των πρακτικών μετάβασης που εφάρμοσαν στην τάξη τους.

Επίσης, θετικοί εμφανίζονται οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας για τη δημιουργία αναλυτικού προγράμματος για τον παιδικό σταθμό ως θεμελιώδη προϋπόθεση της συνέχειας στο νηπιαγωγείο τονίζοντας τη σημασία της αναγνώρισης της αξίας του παιδικού σταθμού σε θέματα μετάβασης. Εξάλλου, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δίνεται έμφαση στη συνέχεια μεταξύ της οικογένειας και των προσχολικών θεσμών προς την κατεύθυνση της επιτυχημένης μετάβασης (Dunlop & Fabian, 2002 ▪ Margetts, 2002 ▪ Yeboah, 2002). Κατά συνέπεια μπορεί να υποστηριχθεί, η ανάγκη αναβάθμισης της προσχολικής αγωγής με την ενοποίηση των δύο προσχολικών δομών αγωγής σε έναν κοινό φορέα και τη θεσμοθέτηση αναλυτικού παιδαγωγικού προγράμματος για τον παιδικό σταθμό.

Σύγχρονες έρευνες συμφωνούν ότι η μάθηση δεν ξεκινά με την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στον βρεφονηπιακό, παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο, αλλά πολύ νωρίτερα με τη γέννηση του παιδιού, καθώς τα πρώτα χρόνια από 0 έως 6 ετών είναι τα πιο σημαντικά από άποψης μάθησης στη ζωή ενός ανθρώπου. Τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά επηρεάζονται από τον τρόπο αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον (Κογκούλη, 2005) και γι' αυτόν τον λόγο έχει μεγάλη σημασία το παιδί να ζει σε περιβάλλοντα που του παρέχουν πλούσια κοινωνικά, συναισθηματικά και εκπαιδευτικά ερεθίσματα (Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2016 ▪ National Governors Association, 2005). Σύμφωνα με έρευνα των Magnuson, Ruhm και Waldfogel (2004) τα προγράμματα πρώτης προσχολικής ηλικίας αναπτύσσονται με γρήγορους ρυθμούς και τα παιδιά που έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν

ανάλογα προγράμματα παρουσιάζουν αυξημένες επιδόσεις στην ανάγνωση και τα μαθηματικά κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Παράλληλα, παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και μικρότερο αυτοέλεγχο. Τέτοιου είδους μεταρρυθμίσεις προϋποθέτουν τη στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην παροχή φροντίδας και προσχολικής αγωγής, στην αλλαγή της νομοθεσίας για την προσχολική αγωγή, στη χρηματική ενίσχυση ερευνών, στην πραγματοποίηση και στην Ελλάδα περαιτέρω έρευνας, προκειμένου να υπάρξουν δεδομένα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις, εισηγήσεις, ουσιαστικές αλλαγές στις στρατηγικές της μετάβασης για παιδιά ηλικίας από 0 έως 6 ετών (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, & Στράτη, 2016).

Η συμμετοχή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης κρίνεται ως απαραίτητη και από τις δύο ομάδες παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Εντυπωσιακό είναι, ότι τόσο οι βρεφονηπιαγωγοί όσο και οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ως σημαντική την εμπλοκή και συνεργασία στα θέματα της μετάβασης των μελών των ομάδων με τα οποία έρχονται σε άμεση επικοινωνία και επαφή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Επομένως, οι βρεφονηπιαγωγοί θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών που φοιτούν, τους συναδέλφους βρεφονηπιαγωγούς και τις υπεύθυνες των παιδικών σταθμών και αντίστοιχα οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ως σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες, τους συναδέλφους νηπιαγωγούς, τους προϊσταμένους, τους σχολικούς συμβούλους και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Στις τελευταίες θέσεις προτίμησής τους είναι η μεταξύ τους συνεργασία (βρεφονηπιαγωγοί και νηπιαγωγοί) και η συνεργασία με εκπροσώπους της κοινότητας. Οι Woodhead και Moss (2007) υποστήριξαν ότι οι μεταβάσεις είναι επιτυχημένες μόνο όταν υπάρχουν ισχυρές και ισότιμες σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Όταν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας των δύο θεσμών συνεργάζονται, μοιράζονται τις εμπειρίες, τις γνώσεις για κάθε παιδί (Barblett, Barratt-Pugh, Kilgallon, & Maloney, 2011) και σχεδιάζουν προσεκτικά προγράμματα μετάβασης υιοθετώντας κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Τα πορίσματα της έρευνάς μας φαίνεται να έρχονται σε αντίθεση με διεθνείς έρευνες που τονίζουν τη σημασία της εμπλοκής της κοινότητας στη διαδικασία της μετάβασης (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016 ▪ Σακελλαρίου, 2008 ▪ Bull, Brooking, & Campbell, 2008 ▪ Dockett & Perry, 2001 ▪ Dockett, & Perry, 2017 ▪ Liu & Kaplan, 2006 ▪ Patton, & Wang, 2012 ▪ Rosenkoetter, 1995) και με τις προτάσεις του

Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2015) για τη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού προς την τοπική κοινωνία.

Παρόλο που η συνεργασία με την κοινότητα είναι τελευταία στις επιλογές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, εντούτοις οι παιδαγωγοί φαίνεται να είναι υπερασπιστές της εμπλοκής της κοινότητας στη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού με τη διοργάνωση σεμιναρίων για την οικογένεια και τους ίδιους σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα, τη διανομή φυλλαδίων σχετικών με τη μετάβαση στις οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο και τη σύνταξη «οδηγού» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα σημαντικό βήμα να εμπλακούν ουσιαστικά οι τοπικές κοινότητες στη διαδικασία της μετάβασης μιμούμενες τις κοινότητες Ευρωπαϊκών και άλλων χωρών.

Όσον αφορά τους παράγοντες που μπορεί να έχουν θετική ή αρνητική επιρροή στην έκβαση της μετάβασης, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας κατέδειξαν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή μετάβαση είναι η δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί τον γονέα-κηδεμόνα, το άγχος της οικογένειας, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού, ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην προσχολική τάξη και η άρνηση συμμετοχής της οικογένειας σε προγράμματα μετάβασης. Ως λιγότερο σημαντικοί αναφέρθηκαν οι παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική. Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται ότι επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2015), τα οποία είχαν διαπιστώσει ότι τα σημαντικότερα εμπόδια μιας ομαλής μετάβασης συσχετίζονται με ένα πλήθος παραγόντων που αναφέρονται πρωτίστως στο ίδιο το παιδί, την οικογένειά του και άπτονται του προσχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, δίνεται λιγότερη έμφαση στους παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική.

Σύμφωνα με τους Laevers, Vandenbussche, Kog και Depondt (1997) το παιδί αισθάνεται «σαν το ψάρι στο νερό» (σφ. 15) όταν για πρώτη φορά αποχωρίζεται την αγκαλιά της μητέρας και εισέρχεται σε ένα άγνωστο για αυτό πλαίσιο. Το παιδί νιώθει αναστάτωση και αντιδρά με άγχος στον αποχωρισμό όταν οι γονείς (πρόσωπο της προσκόλλησης) δεν είναι διαθέσιμοι. Οι Ainsworth και οι συνεργάτες της (1978) διακρίνουν τρεις τύπους προσκόλλησης, η ασφαλής (secure attachment), η

αποφεύγουσα (avoidant attachment), και η αμφίθυμη (ambivalent attachment), κατά τις οποίες το παιδί παρουσιάζει διαφορετικές συμπεριφορές όταν ο γονέας απομακρύνεται. Πιο πρόσφατα, έρευνες (Main & Hesse, 1990 ▪ Main & Solomon, 1990) ανέδειξαν και ένα τέταρτο τύπο προσκόλλησης, την αποδιοργανωμένη (disorganized attachment). Μελέτες έχουν δείξει ότι ο τύπος προσκόλλησης μπορεί να επηρεάσει την εικόνα που διαμορφώνει το παιδί για τον εαυτό του, την αυτονομία, την ανεξαρτησία του και σχετίζεται με την ανταπόκριση του γονέα όταν το παιδί τον χρειάζεται (Belsky & Pensky, 1988 ▪ Grossman & Grossman, 1991).

Η αδυναμία των γονέων να διαχειριστούν το άγχος τους κατά τη μετάβαση του παιδιού στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης έχει αναφερθεί σε πολλές μελέτες (Cowan, Bradburn, & Cowan, 2005 ▪ Dockett, Perry, Kearney, Hampshire, Mason, & Schmied, 2011 ▪ Giallo, Treyvaud, Matthews, & Kienhuis, 2010 ▪ Kagan & Neuman, 1998 ▪ Petrakos and Lehrer, 2011 ▪ Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000 ▪ Sanagavarapu & Perry, 2005) και έχει αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τους DeCaro και Worthman, (2011) θα πρέπει πρώτα οι ίδιοι να προετοιμαστούν και να συνειδητοποιήσουν ότι το δικό τους άγχος μεταδίδεται στο παιδί. Επομένως, θα πρέπει να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα για να συνεισφέρουν θετικά για το παιδί.

Αναφορικά με την υιοθέτηση πρακτικών μετάβασης, τα πορίσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας εφαρμόζουν ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές τις πρώτες ημέρες εισόδου του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης που απευθύνονται στο σύνολο της τάξης και αξιολογούν ως θετικές όσες στρατηγικές οι ίδιοι αξιοποιούν. Σε παρόμοια δεδομένα εφαρμογής πρακτικών στην αρχή και μετά την είσοδο του παιδιού στο νέο περιβάλλον κατέληξαν μεταγενέστερες και σύγχρονες έρευνες (LoCarale-Crouch, Mashburn, Downer, Pianta, 2008 ▪ Love, Logue, Trudeau, & Thayer, 1992 ▪ Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999 ▪ Rathbun & Germino Hausken, 2001).

Οι πιο δημοφιλείς πρακτικές που οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας του δείγματός μας στη συντριπτική τους πλειοψηφία υιοθετούν κατά τη διάρκεια της μετάβασης του παιδιού στα περιβάλλοντα μάθησης αφορούν το ίδιο το παιδί και είναι η ασφαλή συμβίωση με τους συνομηλίκους μέσα από την εκμάθηση των κανόνων που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή, η ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο το

κάθε παιδί αντιμετωπίζει τις αλλαγές προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή συνέχεια στις διαδικασίες και στα θέματα μάθησης και οργάνωσης του χώρου. Επίσης, η συζήτηση με τα παιδιά και η βαθμιαία αύξηση της ώρας παραμονής τους στον προσχολικό χώρο αξιοποιούνται από το μεγαλύτερο μέρος των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Έπονται οι πρακτικές μετάβασης που ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ του παιδαγωγού και της οικογένειας όπως οι πληροφορίες στους γονείς, η τηλεφωνική επικοινωνία, ενώ στις τελευταίες θέσεις εφαρμογής είναι η παροχή εποπτικού υλικού και η ενθάρρυνση των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν στον παιδικό σταθμό να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς. Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση αναφορικά με οι πρακτικές που δεν υιοθετούνται από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, οι οποίες αξιολογούνται αρνητικά από τους νηπιαγωγούς, ενώ οι βρεφονηπιαγωγοί εμφανίζονται να μην είναι σίγουροι αν η εφαρμογή τους στηρίζει ή όχι το παιδί στη μετάβασή του στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

Έρευνα των Schulting, Malone και Dodge (2005) κατέδειξε ότι η εφαρμογή πρακτικών μετάβασης κατά την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο (φθινόπωρο) συσχετίζεται με θετική εξέλιξη των προ-ακαδημαϊκών και γνωστικών του ικανοτήτων (ανάγνωση, μαθηματικά και γνώσεις για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) στο τέλος της σχολικής χρονιάς (άνοιξη) και πολύ περισσότερο των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Επιπλέον, ενισχύεται η συνεργασία οικογένειας-σχολείου και η συμμετοχή των οικογενειών στη διαδικασία της μετάβασης. Η πιο κοινή πρακτική μετάβασης που αναφέρθηκε από τους νηπιαγωγούς ήταν η τηλεφωνική επικοινωνία, η ενημέρωση της οικογένειας για το παιδαγωγικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ο οικογενειακός προσανατολισμός, ενώ η πρακτική που εφαρμόζεται λιγότερο συχνά ήταν η μείωση του ωραρίου στο νηπιαγωγείο τις πρώτες ημέρες.

Μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Barblett, Barratt-Pugh, Kilgallon, & Maloney, 2011 ▪ Bogard & Takanishi, 2005 ▪ Boham-Baker & Little, 2004 ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Ferguson McGann & Clark, 2007 ▪ Germino-Hausken & Rathbun, 2001 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Patton & Wang, 2012 ▪ Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 1999 ▪ Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010 ▪ Schulting, Malone, & Dodge, 2005 ▪ Wildenger & McIntyre, 2011) καταδεικνύεται ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας εφαρμόζουν παιδαγωγικές πρακτικές πριν την έναρξη της

σχολικής χρονιάς προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί και την οικογένειά του να μεταβεί ομαλά στο νέο περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της μελέτης μας έδειξαν μια τάση που δεν επιβεβαιώνει τις παραπάνω έρευνες, καθώς καταδεικνύουν ότι το τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι βρεφονηπιαγωγοί εφαρμόζουν ελάχιστες πρακτικές πριν την είσοδο του παιδιού στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως ακούνε τους προβληματισμούς της οικογένειας για το ζήτημα της μετάβασης μέσα από την προσωπική συζήτηση. Οι υπόλοιπες πρακτικές (επισκέψεις στο σπίτι του παιδιού, επιστολή καλωσορίσματος, παροχή εποπτικού υλικού, ενημερωτικά φυλλάδια) δεν αξιοποιούνται από τους παιδαγωγούς. Επίσης, αξιολογούνται από τους βρεφονηπιαγωγούς αρνητικά, ενώ οι νηπιαγωγοί παρουσιάζονται ουδέτεροι προς θετικοί.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα έρευνας της Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη και Τζίμα (2016) που αφορά τις κατάλληλες πρακτικές προς την επιτυχή έκβαση της μετάβασης από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον, η οποία πραγματοποιήθηκε στην ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου. Σύμφωνα με τους Schulting, Malone και Dodge (2005) η πρακτική που εφαρμόζεται με τη μικρότερη συχνότητα πριν την είσοδο του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον είναι η επίσκεψη του παιδαγωγού στο σπίτι του παιδιού. Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας της μελέτη μας είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Germino-Hausken και Rathbun (2001), οι οποίοι κατέδειξαν ότι οι πιο δημοφιλείς πρακτικές που εφαρμόζονται από τους νηπιαγωγούς είναι η τηλεφωνική επικοινωνία και η αποστολή ενημερωτικού υλικού στο σπίτι των παιδιών. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Early, Pianta, Taylor και Cox, 2001.

Γενικά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχουν διαφορές ως προς την αντίληψη και την εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών τόσο μεταξύ των ίδιων των παιδαγωγών στην Ελλάδα όσο και μεταξύ των συναδέλφων στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Αυτή η απόκλιση επηρεάζει τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι Έλληνες παιδαγωγοί στις τάξεις τους και μπορεί να αποδοθεί σε παράγοντες, όπως είναι η ελλιπής επιμόρφωση, ο εργασιακός χώρος, η μη υποστήριξη από τον διευθυντή και τους συναδέλφους, ο χαμηλός μισθός, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η στέρηση γνώσεων αναφορικά με τις στρατηγικές και πρακτικές, οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες

των γονέων και η εκπαιδευτική πολιτική (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, & Τζίμα, 2016).

Σημαντική είναι η προετοιμασία του παιδιού από τον παιδικό σταθμό για την επερχόμενη αλλαγή που είναι η μετάβασή του στο νηπιαγωγείο. Οι βρεφονηπιαγωγοί βοηθούν τόσο το παιδί να κατανοήσει τις νέες αλλαγές με τη συζήτηση για το νηπιαγωγείο, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις ρουτίνες και τη δημιουργία του ατομικού φακέλου που θα το συνοδεύσει στο νηπιαγωγείο όσο και τις οικογένειές τους μέσω της ενθάρρυνσης να ξεπεράσουν το άγχος και τις ανησυχίες τους για το νέο πλαίσιο. Σύμφωνα με τους LoCarale-Crouch, Mashburn, Downer, Pianta, (2008) η δημοφιλέστερη πρακτική που υιοθετείται από τους βρεφονηπιαγωγούς είναι η παροχή εποπτικού υλικού και η λιγότερο διαδεδομένη η επίσκεψη της νηπιαγωγού στον παιδικό σταθμό. Ως ενδιαφέρον εύρημα καταγράφεται η μη αξιοποίηση πρακτικών όπως η παροχή εποπτικού υλικού, επισκέψεις με τα παιδιά του παιδικού σταθμού στον χώρο του νηπιαγωγείου, πρόσκληση προς τα παιδιά του νηπιαγωγείου να επισκεφτούν τον παιδικό σταθμό και προς τη νηπιαγωγό να μιλήσει στα παιδιά για το νέο περιβάλλον ενώ αξιολογούνται θετικά από τους βρεφονηπιαγωγούς. Κατά συνέπεια μπορεί να υποστηριχθεί ότι δεν υπάρχει συνέχεια στους δύο θεσμούς και αλληλεπίδραση μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών πιθανόν λόγω έλλειψης κοινών επιμορφώσεων σε προγράμματα και πρακτικές μετάβασης. Η παραπάνω υπόθεση επιβεβαιώνεται και από τη μη συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες παρόλο που αξιολογείται θετικά και από τις δύο ομάδες παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και από τη διαφοροποίηση των παιδαγωγών ως προς τη μεταξύ τους συνεργασία όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Παρόλο που η σημασία των μεταβάσεων και προσαρμογών των παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας μιας ομαλής μετάβασης από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας του δείγματός μας, εντούτοις η εκπαίδευσή τους σε μεταβατικές πρακτικές είναι ελάχιστες ως μηδαμινές. Την παραπάνω θέση καταδεικνύουν και σύγχρονες μελέτες (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Graue, 2010 ▪ McBryde, Ziviani, & Cuskelly, 2004). Επομένως, είναι επιτακτική ανάγκη η επιμόρφωση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με την παρακολούθηση από κοινού σεμιναρίων που αναφέρονται σε θέματα μετάβασης και σχολικής ετοιμότητας, τα οποία θα

αποτελέσουν το ερέθισμα για περαιτέρω συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων, πειραματισμού και αναζήτησης. Η παραπάνω θέση βρίσκει σύμφωνους τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας του δείγματός μας, όπως αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας. Εξάλλου, προτείνουν την εκπαίδευση και κατάρτιση των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης μέσα από κοινά επιστημονικά προγράμματα που θα αρχίζουν με τη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών. Επίσης, φαίνεται να θεωρούν το ίδιο αναγκαία τις κοινές συνεδριάσεις και την ανταλλαγή επισκέψεων στις προσχολικές τάξεις, ενώ η τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών με στόχο την ανταλλαγή απόψεων είναι τελευταία στην αξιολόγησή τους.

Με δεδομένο ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας θεωρούν σημαντικές τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού για την ομαλή του μετάβαση, ενθαρρύνουν το παιδί να δημιουργεί ανεμπόδιστα νέες φιλίες τόσο εντός όσο και εκτός της προσχολικής κοινότητας. Εξάλλου, μελέτες έχουν δείξει ότι οι φίλοι παίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης (Bernd & Perry, 1986 ▪ Bulkeley & Fabian, 2006 ▪ Einarsdóttir, 2002 ▪ Fabian, 2000 ▪ Griebel & Niesel, 1999 ▪ Ladd & Price, 1987 ▪ Ladd, 1990 ▪ Ladd, 2009 ▪ Peters, 2000 ▪ Schwarz, 1972 ▪ Margetts, 2002 ▪ O'Hara, 2000 ▪ Van Genneep, 1960). Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2005α) ο αποτελεσματικότερος τρόπος να βοηθήσουμε το παιδί να συνάπτει φιλίες είναι η χρησιμοποίηση πολλαπλών μεθόδων για τη διδασκαλία των κοινωνικών ικανοτήτων (σχηματισμός συμπεριφοράς, πρότυπο, προπόνηση-εξάσκηση).

Επιπροσθέτως, παρατηρούμε πως η υιοθέτηση των πρακτικών μετάβασης είναι απόρροια προσωπικής, επαγγελματικής εμπειρίας και αποτέλεσμα συνεργασίας του προσχολικού περιβάλλοντος αγωγής και εκπαίδευσης με την οικογένεια. Επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η επιμόρφωση και κατάρτιση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε θέματα που αναφέρονται στη μετάβαση μέσα από σεμινάρια και τα μαθήματα που προσφέρονται από τα πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα είναι ελάχιστα ή μηδαμινά. Από τα γνωστικά αντικείμενα των βασικών τους σπουδών θεωρούν ότι τα μαθήματα με αντικείμενο τα παιχνίδια, τη μουσική και την παιδική λογοτεχνία αποτέλεσαν βασικά εργαλεία που τους επέτρεψαν να δώσουν κίνητρα στο παιδί να εκφράσει τα συναισθήματα, τις ανησυχίες, τους φόβους του για το νέο πλαίσιο.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης Cross tab επιβεβαιώνονται οι υποθέσεις του πρώτου και δεύτερου άξονα εκτός από την πέμπτη υπόθεση του πρώτου άξονα και την πρώτη και δεύτερη υπόθεση του τέταρτου άξονα. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των πρακτικών μετάβασης μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας διαφοροποιείται ως προς τον βαθμό σημαντικότητας, την εφαρμογή ή μη των πρακτικών μετάβασης και δε φαίνεται να υπάρχει κάποιος βαθμός συσχέτισης μεταξύ της υιοθέτησης πρακτικών μετάβασης από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και του μεγέθους της ομάδας, των αναλογιών παιδιών-παιδαγωγών, του φορέα και του νομού, καθώς η στατιστική σημαντικότητα που βρέθηκε είναι ασθενής, παρόλο που αναμέναμε τα δομικά χαρακτηριστικά των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης θα επηρέαζαν, σε κάποιο βαθμό, την εφαρμογή των πρακτικών μετάβασης.

8.3 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων, έλεγχος των υποθέσεων και συμπεράσματα για τις ανησυχίες, τις προσδοκίες των οικογενειών από τα περιβάλλοντα μάθησης, τις βασικές ικανότητες και τις πρακτικές μετάβασης

Σε παγκόσμιο επίπεδο η μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως σημαντική για όλους όσους εμπλέκονται με τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών. Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός για τις αναπτυξιακές εκβάσεις των παιδιών, την εκπαίδευσή τους, τη δημιουργία και την εφαρμογή προγραμμάτων μετάβασης προκειμένου να συμβάλουν στην αποτελεσματική έκβαση της προσαρμογής των παιδιών από το φυσικό στο προσχολικό περιβάλλον.

«Ανησυχούσα πως θα με αποχωριστεί το παιδί μου αλλά και πως εγώ θα το αποχωριστώ» Σ 13

«Με άγχωνε η προσαρμογή του στο άγνωστο σχολικό περιβάλλον, τα ατυχήματα, η διατροφή αλλά και η κοινωνικοποίησή του με τα άλλα παιδιά» Σ 29

«Βασικά ανησυχούσα αν θα επικοινωνούσε, αν θα καλύπτονταν οι βασικές του ανάγκες όπως η τουαλέτα και η σίτιση, αν θα το ενθάρρυναν να κάνει πράγματα μόνο του και αν θα προσαρμοζότανε στο νέο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού χωρίς εμάς» Σ 19

«... ποια θα είναι η σχέση του με την παιδαγωγό, θα νιώθει ασφάλεια μαζί της, θα την αγαπήσει;» Σ47

Είναι μερικοί από τους προβληματισμούς των γονέων για το πρώτο ξεκίνημα του παιδιού στην προσχολική αγωγή. Οι γονείς έχουν τις δικές τους ανησυχίες σχετικά με το πώς θα είναι η προσαρμογή του παιδιού τους στο νέο περιβάλλον μακριά από τους ίδιους αλλά και πώς οι ίδιοι θα διαχειριστούν τη νέα κατάσταση με την οποία έρχονται αντιμέτωποι για πρώτη φορά. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, προέκυψε ως πρωταρχικός προβληματισμός των γονέων για τη μετάβαση του παιδιού του στον παιδικό σταθμό ο αποχωρισμός και η προσαρμογή του στο νέο πλαίσιο, που φαίνεται να είναι δύσκολος τόσο για το ίδιο όσο και για τους γονείς. Αρκετοί είναι οι γονείς που ανησυχούν για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, την αλληλεπίδρασή του με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, την ένταξή του στην ομάδα του παιδικού σταθμού και την εμπλοκή του σε δραστηριότητες. Οι γονείς εκδηλώνουν προβληματισμούς για τη στάση του παιδαγωγού απέναντι στο παιδί, για την καθημερινή περιποίηση, τις διατροφικές συνήθειες όσο και για τις παιδικές ασθένειες και την ασφάλεια του στον προσχολικό χώρο, ενώ ελάχιστοι είναι οι γονείς που δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία ανησυχία. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, ότι αυτό οφείλεται κυρίως στα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας ή σε πρόσφατη εμπειρία τους με αποτέλεσμα να είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της μετάβασης ή σε αυξημένο επίπεδο εμπιστοσύνης προς το παιδί και το προσχολικό κέντρο αγωγής και εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω ανησυχίες των γονέων φαίνεται ότι επαληθεύτηκαν με την είσοδο του παιδιού στον παιδικό σταθμό για τους μισούς περίπου γονείς. Σύμφωνα με τους οποίους η μετάβαση δεν ήταν ομαλή καθώς τα παιδιά εκδήλωσαν συναισθηματικές δυσκολίες, όπως λύπη, θυμό, άγχος που είχαν διάρκεια από λίγες ημέρες ως και ένα μεγάλο χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών. Γι' αυτόν τον λόγο οι «υποστηρικτικοί δεσμοί» που αναπτύσσονται μεταξύ της οικογένειας και των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης πρέπει να ανανεώνονται και να έχουν διάρκεια (Brooker, 2016). Λιγότερο συχνά εμφανίστηκαν περιπτώσεις παιδιών που δεν ήθελαν να πάνε στο σχολείο επικαλούμενα ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως τάση για κοιλόπονο, πονόλαιμο, ενούρηση. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ένα ποσοστό γονέων δήλωσε ότι το παιδί του δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία. Μια πιθανή ερμηνεία

είναι ότι οι γονείς ήταν ενημερωμένοι για τη διαδικασία της μετάβασης και προετοίμασαν κατάλληλα το παιδί για τη νέα κατάσταση ή ότι το ίδιο το παιδί δεν φοβότανε τις αλλαγές λόγω βασικών και ισχυρών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του.

Καθώς το παιδί μεταβαίνει στο νηπιαγωγείο οι γονείς εξακολουθούν να ανησυχούν για την προσαρμογή του παιδιού, για την ανταπόκρισή του στις προ-ακαδημαϊκές, κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές απαιτήσεις του νέου πλαισίου, την αλληλεπίδρασή του με τους φίλους του από τον παιδικό σταθμό και τους καινούριους συμμαθητές του. Αξίζει να σημειωθεί πως ένα σημαντικό ποσοστό γονέων δεν έχει καμία ανησυχία για το νέο ξεκίνημα του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια εναλλακτική ερμηνεία θα ήταν η απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη μετάβαση του παιδιού του στον παιδικό σταθμό. Παρόμοια στην έρευνα των Wildenger και McIntyre (2011), οι γονείς αναφέρουν ελάχιστες ανησυχίες, οι οποίες σχετίζονται με την προσαρμογή του παιδιού στο νέο περιβάλλον και την επαφή με τον παιδαγωγό, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τον αποχωρισμό από τους γονείς, τα προβλήματα συμπεριφοράς και την τήρηση κανόνων και οδηγιών.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η σημασία της εμπλοκής της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης είναι καθοριστική για την αποτελεσματική της έκβαση (Σακελλαρίου, 2008 ▪ Bohan-Baker & Little, 2004 ▪ Caspe, Lopez, & Chatrabhuti, 2015 ▪ DeCaro & Worthman, 2011 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Kang, Horn, & Palmer, 2016 ▪ Krieder, 2002 ▪ La Paro, Kraft-Sayre, & Pianta, 2003 ▪ Machida, Taylor & Kim, 2002 ▪ McIntyre, 2007 ▪ McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, Wildenger & 2007 ▪ Morrison-Gutman & McLoyd, 2000 ▪ Pianta & Kraft-Sayre, 1999 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 1999 ▪ Rimm-Kaufman & Pianta, 2004). Γι' αυτόν τον λόγο έχει δημιουργηθεί έντονο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη ποικίλων προγραμμάτων μετάβασης που στόχο έχουν τη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης στο πλαίσιο της μετάβασης και της εκπαίδευσης των γονέων, ώστε να προετοιμάσουν το παιδί και τις οικογένειές τους για τις επερχόμενες αλλαγές (Head Start, HIPPY, Thrive in Five, Care-Info Connect Child Care, Around About, Smooth Sailing into Kindergarten, Ready! Set! School!, The Kindergarten der Zukunft in Bayern-KiDZ, Parents as Partners).

Τα δεδομένα της έρευνάς μας δείχνουν ότι οι γονείς υιοθετούν μια ποικιλία πρακτικών για να προετοιμάσουν το παιδί και να το βοηθήσουν να ξεπεράσει την όποια δυσκολία κατά τη μετάβασή του στα περιβάλλοντα μάθησης. Συγκεκριμένα, οι γονείς φαίνεται ότι δίνουν βαρύτητα στη συζήτηση με τα παιδιά για τον παιδικό σταθμό στην αρχή και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς προκειμένου να δημιουργήσουν θετικές εντυπώσεις και να αποσαφηνίσουν τις απορίες του παιδιού. Παρατηρούμε πως οι γονείς δεν πιέζουν το παιδί τους, αλλά θεωρούν σημαντικό να του δώσουν χρόνο προκειμένου να συμβάλλουν στην ευκολότερη προσαρμογή του. Πολλές φορές παραμένουν οι ίδιοι ή κάποιο οικείο πρόσωπο μαζί με το παιδί στον παιδικό σταθμό. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι οι γονείς συνεργάζονται και μοιράζονται τις προσχολικές εμπειρίες με άλλους γονείς ή φίλους τους και ότι είναι θετικοί στη συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς έχοντας τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους κατά τη διάρκεια παραμονής του παιδιού στο σχολείο. Από τις απαντήσεις των γονέων προκύπτει ότι το ορισμένοι γονείς επιδιώκουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις και εξωσχολικές δραστηριότητες, άλλοι το επιβραβεύουν κάθε φορά που πηγαίνει χαρούμενο στο προσχολικό περιβάλλον ή του διαβάζουν παραμύθια αναφορικά με την πρώτη ημέρα στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι συνήθεις πρακτικές που σκέφτονται να ακολουθήσουν οι γονείς πριν την είσοδο του παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση δε διαφέρουν σημαντικά από αυτές που υιοθέτησαν όταν το παιδί εισήλθε για πρώτη φορά στον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό. Πιο συγκεκριμένα, είναι η συζήτηση για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τις μαθησιακές εμπειρίες που θα αποκτήσουν, η αγορά βιβλίων με προ-γραφικές και προ-μαθηματικές δραστηριότητες και σχετικών παραμυθιών τα οποία διαβάζουν μαζί στο σπίτι, ενώ μικρό είναι το ποσοστό των γονέων που δε διαθέτουν ελεύθερο χρόνο για να δραστηριοποιηθούν με το παιδί. Αρκετοί γονείς σκέφτονται να πραγματοποιήσουν μαζί με το παιδί επισκέψεις γνωριμίας στο νηπιαγωγείο προτού ξεκινήσει η νέα σχολική χρονιά για να εξοικειωθεί με τον χώρο και να γνωρίσει τη νηπιαγωγό του. Επίσης, κάποιοι γονείς θεωρούν σημαντικό να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση του παιδιού με παλιούς και νέους ομηλικούς μέσα από απογευματινές επισκέψεις στη σχολική αυλή. Κατά την έναρξη της νέας χρονιάς οι γονείς θεωρούν σημαντικό να συνεργαστούν με το νηπιαγωγείο σε επίπεδο ανταλλαγής απόψεων για τη διαδικασία της μετάβασης και

υιοθέτησης πρακτικών για να ενισχύσουν θετικά την εμπειρία των παιδιών. Ο συνδυασμός των παραπάνω ευρημάτων μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι οι γονείς προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί να μεταβεί ομαλά στο νέο πλαίσιο οργανώνοντας δράσεις μαζί με το παιδί εντός και εκτός του σπιτιού, έχοντας τη συμπαράσταση φίλων, γνωστών και επιδιώκοντας τη συνεργασία με τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.

Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή μετάβαση του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον διαδραματίζει και ο τρόπος με τον οποίο ο βρεφονηπιακός ή παιδικός σταθμός θα βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων αναγνωρίζει την αξία του παιδικού σταθμού στη διαδικασία της μετάβασης, καθώς πιστεύει ότι ο παιδικός σταθμός με τα μέτρα που έλαβε βοήθησε το παιδί να ενταχθεί ομαλά στο νέο περιβάλλον και να ξεπεράσει τις δυσκολίες κατά τη μετάβασή του σε αυτό. Επίσης, θεωρούν ότι η αποτελεσματική έκβαση της μετάβασης οφείλεται στην εμπειρία και επιμόρφωση των παιδαγωγών, τη θετική προσέγγιση του παιδιού από τον παιδαγωγό και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Είναι ενδιαφέρον ότι η πλειοψηφία των γονέων δείχνει να είναι ικανοποιημένη από τα μέτρα που λαμβάνει ο παιδικός σταθμός, ενώ ένα ποσοστό γονέων επιθυμεί την ενεργητική συμμετοχή της διευθύντριας του παιδικού σταθμού στη διαδικασία της μετάβασης και την πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Πορίσματα ερευνών δείχνουν ότι η εμπλοκή όλων όσων ασχολούνται με τη φροντίδα και αγωγή του παιδιού είναι σημαντική προκειμένου να αναζητήσουν κατάλληλες πρακτικές μετάβασης. Προς αυτή την κατεύθυνση, το «School Readiness Task Force of Focus On Our Future» διοργάνωσε μία πιλοτική εκδήλωση με τίτλο «Α, Β, Γ: η αρχή μιας συζήτησης για τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο». Στη μελέτη συμμετείχαν βρεφονηπιαγωγοί (N:32), νηπιαγωγοί (N:23), διευθυντές (N:11) και γονείς (N:14) οι οποίοι συμφώνησαν πως για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών στο νηπιαγωγείο θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να γνωρίζουν ποιες ικανότητες – δεξιότητες πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά πριν την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, να έχουν κοινές προσδοκίες, να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων, να υπάρχει συνεργασία και εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης (Gill, Winters, & Friedman, 2006).

Επίσης, οι συμμετέχοντες γονείς επιβεβαίωσαν προσχολικά μέτρα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όπως η βαθμιαία αύξηση παραμονής του παιδιού στον προσχολικό χώρο, η ψυχολογική στήριξη του παιδιού από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, η γνωριμία του παιδιού και της οικογένειας με τον χώρο του παιδικού σταθμού, οι μικρές ομάδες προσαρμογής, η αφήγηση παραμυθιών αναφορικά με την πρώτη μέρα στο σχολείο και η απουσία ή παρουσία του γονέα στην προσχολική τάξη. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχουν βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί που επιτρέπουν στον γονέα να παραμείνει στον προσχολικό χώρο, όμως παρατηρούνται και περιπτώσεις προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης που δε θεωρούν σημαντική την παρουσία του γονέα στην προσχολική τάξη για την ομαλή προσαρμογή.

Είναι ενδιαφέρον και σημαντικό εύρημα ότι οι γονείς κατατάσσουν στις τελευταίες θέσεις σημαντικότητας ορισμένες από τις παραπάνω πρακτικές (παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες στον παιδικό σταθμό, μικρές ομάδες προσαρμογής τον μήνα Σεπτέμβριο, συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών, σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης τον μήνα Σεπτέμβριο). Αντίθετα, θεωρούν πολύ σημαντικές πρακτικές που υιοθετούνται από τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού, όπως τη συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην αρχή της χρονιάς, το κάλεσμα της οικογένειας να επισκεφθεί την τάξη του παιδιού για να μάθουν περισσότερα για τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, μάθηση των σχολικών κανόνων, την παροχή γενικών πληροφοριών στους γονείς για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα και την ανακάλυψη του τρόπου που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο.

Τα παραπάνω ευρήματα μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι τα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης εφαρμόζουν πρακτικές μετάβασης στην αρχή της σχολικής χρονιάς και κυρίως τις πρώτες ημέρες στο σύνολο των παιδιών της τάξης. Επίσης, οι γονείς δεν επιθυμούν την άμεση συμμετοχή τους στη διαδικασία της μετάβασης αλλά μεταθέτουν στους παιδαγωγούς την αντιμετώπιση των πιθανών δυσκολιών προσαρμογής του παιδιού, ίσως διότι θεωρούν ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας λόγω της εμπειρίας και της επιμόρφωσης θα χειριστούν

καλύτερα τη νέα και άγνωστη για αυτούς κατάσταση. Μια άλλη εναλλακτική ερμηνεία είναι ότι οι γονείς λόγω ελλιπούς ενημέρωσης για τη διαδικασία της μετάβασης δεν έχουν φροντίσει να έχουν άδεια από τον εργασιακό τους χώρο για το διάστημα που θα χρειαστεί να στηρίξουν το παιδί ή δεν έχουν χρόνο λόγω άλλων υποχρεώσεων.

Όσον αφορά τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο πριν την είσοδο του παιδιού στα περιβάλλοντα μάθησης, οι απόψεις των συμμετεχόντων γονέων συγκλίνουν προς τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας καθώς θεωρούν πολύ σημαντικό οι παιδαγωγοί να ακούνε τους προβληματισμούς της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών μέσω της προσωπικής συζήτησης, ενώ στις τελευταίες θέσεις σημαντικότητας κατατάσσουν τις επισκέψεις των παιδαγωγών στο σπίτι των παιδιών και την επιστολή καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες της τάξης. Τα παραπάνω προϋποθέτουν ουσιαστικές αλλαγές προς την κατεύθυνση της συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων και των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, 2008), της ενημέρωσης τόσο των γονέων όσο και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τη μετάβαση αλλά και της ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον σχεδιασμό ευέλικτων και προσαρμόσιμων προγραμμάτων μετάβασης.

Οι πρακτικές που πιθανόν αξιοποιούν οι βρεφονηπιαγωγοί για να προετοιμάσουν το παιδί για τη μετάβασή του στο νηπιαγωγείο αξιολογήθηκαν θετικά πάνω από το 60% των γονέων, όπως η συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον παιδικό σταθμό, η ενθάρρυνση της οικογένειας κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, η σύνθεση ατομικού portfolio των παιδιών που θα τα συνοδεύσει στο νηπιαγωγείο και η συγκέντρωση και επαφή γονέων-κηδεμόνων που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο ίδιο νηπιαγωγείο. Επίσης, θετικά κρίθηκε η ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των παιδιών και των παιδαγωγών των δύο προσχολικών θεσμών.

Κατά τους Robinson & Diamond (2013) η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών των δύο προσχολικών βαθμίδων εκπαίδευσης συνδέεται με την ομαλή μετάβαση. Από τα δεδομένα της μελέτης μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι οι γονείς συμφωνούν με την παραπάνω άποψη εφόσον αξιολογούν θετικά την

ενθάρρυνση των παιδιών να συνάπτουν εύκολα φιλίες, την ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο και την ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο. Επίσης, οι γονείς όταν ρωτήθηκαν αν έχουν να επισημάνουν κάτι άλλο που βοήθησε το παιδί κατά τη μετάβασή του στο νέο πλαίσιο ανέφεραν ότι η μετάβαση του παιδιού επηρεάστηκε θετικά από τη συναναστροφή του παιδιού με συνομηλίκους, τις παιδικές φιλίες και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων στο πλαίσιο του προσχολικού χώρου. Η συμμετοχή των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις, οι συναντήσεις και η επικοινωνία παιδιών διαφορετικών παιδικών σταθμών που θα πάνε στο ίδιο νηπιαγωγείο και οι συναντήσεις και η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου αξιολογήθηκαν θετικά από τους μισούς περίπου γονείς αλλά κατατάσσονται στις τελευταίες θέσεις της αξιολόγησής τους. Με την παραπάνω θέση συμφωνούν και οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας του δείγματός μας.

Καθοριστικός διαφαίνεται ο ρόλος της κοινότητας στη διαδικασία της μετάβασης εφόσον οι προτεινόμενες πρακτικές αξιολογούνται θετικά από το σύνολο των συμμετεχόντων γονέων. Σημαντικότερες πρακτικές θεωρούνται η διοργάνωση σεμιναρίων για τους παιδαγωγούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα, η δημιουργία «οδηγού» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και η διοργάνωση σεμιναρίων για την οικογένεια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα. Καταληκτικά θα λέγαμε ότι η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ως σημαντική τη διαρκή ενημέρωση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και την πληροφόρηση και προετοιμασία των γονέων προκειμένου να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα, να δώσουν λύσεις πρώτα στους δικούς τους προβληματισμούς και στη συνέχεια στις απορίες και τις ανησυχίες των παιδιών.

Γενικά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η πλειοψηφία των πρακτικών που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο πριν και κατά τη διάρκεια της εισόδου του παιδιού στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης αξιολογούνται θετικά από το σύνολο των γονέων με αποτέλεσμα να μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές μετάβασης θεωρούνται σημαντικές και χρήσιμες από τους γονείς και ότι οι γονείς επιθυμούν την εμπλοκή τους στη διαδικασία της μετάβασης του παιδιού.

Σύγχρονες έρευνες κατέληξαν σε παρόμοια δεδομένα. Συγκεκριμένα, η μελέτη των La Paro, Kraft-Sayre και Pianta (2003) ανέδειξε ότι οι πρακτικές στις οποίες οι γονείς συμμετείχαν ήταν χρήσιμες και ουσιαστικές. Κατά τους McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro και Wildenger (2007) οι γονείς επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στον σχεδιασμό της μετάβασης, περισσότερες πληροφορίες για τη σχολική ετοιμότητα καθώς και τις προ-ακαδημαϊκές και συμπεριφοριστικές προσδοκίες. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του McIntyre (2007).

Όσον αφορά τις προσδοκίες των γονέων από τον παιδικό σταθμό διαπιστώνουμε ότι οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνικοποίηση, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και στη μάθηση βασικών εννοιών μέσα από το παιχνίδι, το οποίο αποτελεί σημαντικό εργαλείο μάθησης του παιδιού από τη γέννησή του μέχρι και το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, 2016 ▪ Brock, 2016). Είναι η πιο σημαντική μορφή φυσικής και αβίαστης διαδικασίας μάθησης και προετοιμασίας του παιδιού για τη ζωή (Κογκούλη, 2005). Οι προσδοκίες των γονέων από το νέο προσχολικό περιβάλλον επιβεβαιώνονται για την πλειοψηφία των γονέων ενώ φαίνεται πως υπάρχει και ένα ποσοστό που δεν είναι ικανοποιημένοι. Κατά συνέπεια μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο παιδικός σταθμός δεν υιοθέτησε τις αναμενόμενες για αυτούς κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές ώστε να στηρίξει το παιδί και την οικογένεια. Σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων από το νηπιαγωγείο παρατηρούμε ότι οι γονείς επιθυμούν την προετοιμασία του παιδιού για την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο και προσδοκούν το νηπιαγωγείο να προάγει βασικές έννοιες μάθησης χωρίς το παιδί να χάσει την παιδικότητα και ανεμελιά του. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρούν την ύπαρξη επαρκούς παιδαγωγικού προσωπικού.

Τα παραπάνω ευρήματα μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες από τα περιβάλλοντα μάθησης, καθώς θεωρούν σημαντική τη συμβολή τους στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, στην εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν τη θετική προσαρμογή του προκειμένου να βελτιώσει και να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες και προ-ακαδημαϊκές ικανότητες, στην υιοθέτηση καλών τρόπων συμπεριφοράς, στην ανάδειξη των ενδιαφερόντων, κλίσεων, ταλέντων αλλά και στην προετοιμασία του παιδιού από το νηπιαγωγείο για τη φοίτησή του στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2008), μεγαλύτερες εκπαιδευτικές προσδοκίες έχουν οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, το οποίο φαίνεται να ισχύει και στη δική μας μελέτη καθώς η πλειοψηφία των γονέων

έχει ανώτατη πανεπιστημιακή και τεχνολογική εκπαίδευση. Επίσης, ο Dweck (1991) υποστήριξε ότι οι γονείς που έχουν υψηλές προσδοκίες υποστηρίζουν, ενθαρρύνουν και επαινούν το παιδί πολύ περισσότερο, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του.

Οι παραπάνω προσδοκίες των γονέων επιβεβαιώνονται από την αξιολόγησή τους ως προς τις προ-ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες για τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης συνηγορεί στη διαπίστωση ότι οι γονείς αξιολογούν αρνητικά τις περισσότερες προτεινόμενες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού στον παιδικό σταθμό, με εξαίρεση ικανότητες που αναφέρονται στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας (ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει το όνομά του, τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του, την ελληνική γλώσσα, να αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα) και στη μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών (ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα, να αναγνωρίζει σχήματα, να κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους και ποσότητας).

Η παραπάνω πεποίθηση των γονέων δεν ισχύει για την περίπτωση του νηπιαγωγείου καθώς αξιολογούν θετικά τις περισσότερες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες (αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα, γνωρίζει το όνομά του και τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του, γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό, έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα, μετράει ως το δέκα, αναγνωρίζει τα σχήματα, κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους ποσότητας, γράφει το όνομά του, λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά, κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα, μετράει ως το δέκα και παραπάνω, αναγνωρίζει αριθμούς, αναγνωρίζει γράμματα και γράφει), πλην της ικανότητας του παιδιού να διαβάζει. Παράλληλα, παρουσιάζονται ουδέτεροι στην ικανότητα του παιδιού να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις και να μπορεί να παίζει παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε έρευνα των Harradine και Glifford (1996), σύμφωνα με τους οποίους οι γονείς δίνουν υψηλή προτεραιότητα την ανάπτυξη της γλώσσας και την κατανόηση προ-μαθηματικών εννοιών. Επίσης, έρευνα των Piotrkowski, Botsko και Matthews (2000) κατέδειξε ότι οι γονείς τόνισαν τη σημασία το παιδί να μπορεί να εκφράζεται στη γλώσσα υποδοχής και ανέφεραν ότι οι βασικές ικανότητες όπως η αναγνώριση των χρωμάτων και των γραμμάτων είναι σημαντικές.

Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες αξιολογούνται θετικά τόσο για τον παιδικό σταθμό όσο και για το νηπιαγωγείο. Οι πρώτες πέντε σημαντικότερες κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της επιτυχούς μετάβασης για τον παιδικό σταθμό θεωρούνται η δεξιότητα του παιδιού να συνεργάζεται με τον παιδαγωγό, να αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία, να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του, να ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού και να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών. Συνάμα, στις πρώτες θέσεις σημαντικότητας για το νηπιαγωγείο αξιολογούνται η δεξιότητα του παιδιού να τρώει μόνο του, να συνεργάζεται με τον παιδαγωγό, να πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο, να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του, να ακούει προσεκτικά και να ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού.

Οι γονείς συγκριτικά με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό σημαντικότητας σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες στο πλαίσιο της μετάβασης του παιδιού στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο. Εμφανίζονται να δίνουν μια υψηλή προτεραιότητα στις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες σε αντίθεση με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας των δύο ομάδων (βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών). Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε έρευνα των Lewit και Baker (1995) με τους γονείς να θεωρούν πιο σημαντικές τις προ-ακαδημαϊκές ικανότητες σε σχέση με τους παιδαγωγούς. Σε αντίθεση με τα παραπάνω αποτελέσματα είναι τα ευρήματα της μελέτης των Hatcher, Nuner και Paulsel (2012) οι οποίοι κατέδειξαν ότι οι απόψεις των γονέων και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας συγκλίνουν ως προς τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τις ικανότητες γραμματισμού και τις ρουτίνες. Επιπλέον, ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό σημαντικότητας και προτεραιότητας μεταξύ των ίδιων γονέων στην περίπτωση των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για τον παιδικό σταθμό, καθώς οι μισοί γονείς δίνουν προτεραιότητα σε ορισμένες ικανότητες και οι άλλοι στις υπόλοιπες.

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο της μελέτης μας, διαπιστώσαμε ότι οι γονείς επιβεβαιώνουν ότι η σχολική ετοιμότητα είναι το σύνολο της λειτουργικότητας ενός παιδιού τη στιγμή εισόδου του στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης. Δηλαδή, δεν περιορίζεται στη χρονολογική ηλικία του παιδιού αλλά περιλαμβάνει τη σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και νοητική του ανάπτυξη.

Καταληκτικά υποστηρίζουμε ότι, προκειμένου η μετάβαση να είναι ομαλή και να αποτελεί μια συναρπαστική εμπειρία για το παιδί, τόσο ο παιδικός σταθμός όσο και το νηπιαγωγείο πρέπει να αναγνωρίσει τη σημασία των ακόλουθων χαρακτηριστικών όπως προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων με τους γονείς:

«αγάπη, ασφάλεια, εμπιστοσύνη, σταθερότητα, θετικές σχέσεις, φιλία, σεβασμός, ανεξαρτησία, αυτονομία, κατανόηση, θετική προσέγγιση, συνεργασία, διατροφή, δημιουργικές δραστηριότητες, ατομική φροντίδα, παιχνίδι, ισοτιμία, ευχάριστος χώρος, ειρηνική συνύπαρξη, μάθηση, παιχνίδι, βρεφονηπιαγωγός, νηπιαγωγός, οικογένεια, παιδί, μαζί».

8.4 Προτάσεις για μια επιτυχημένη μετάβαση στα περιβάλλοντα μάθησης

Η έρευνά μας έχει τεκμηριώσει τη σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ των δύο θεσμών, της ενεργητικής εμπλοκής των οικογενειών, τη συμβολή της κοινότητας, την εκπαιδευτική και κρατική ευαισθητοποίηση, την έμφαση στη συνέχεια της έρευνας αναφορικά με τη διαδικασία της μετάβασης και την ύπαρξη κοινού σκοπού. Είναι προφανές ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν μια πρόκληση για την επιστημονική κοινότητα και την παιδαγωγική πράξη και απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές (Σακελλαρίου, 2012α,β) προκειμένου να αρχίσει ένας ευρύτερος διάλογος μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης, να αποσαφηνιστούν οι διαφορές μεταξύ των φορέων, να οριστούν κοινά αποδεκτοί στόχοι, να επιτευχθεί μια συμφωνία για την προσχολική αγωγή και τον σχεδιασμό της μετάβασης μέσα από την εφαρμογή και οργάνωση κατάλληλων προγραμμάτων. Προγράμματα που θα εξασφαλίζουν υψηλή ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση, ένα καλύτερο πλαίσιο επικοινωνίας, συνεργασίας, συνέχειας, συμμετοχής των δύο πλαισίων (οικογένειας-προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης) και στήριξη προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμόσουν κατάλληλες πρακτικές σε όλες τις εκφάνσεις της διαδικασίας της μετάβασης (Morales, 2015), όπως άλλωστε συμβαίνει σε παγκόσμιο επίπεδο (Dunlop & Fabian, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνάς μας, καταλήγουμε στις ακόλουθες ενδεικτικές προτάσεις:

- ✓ Η ελληνική πολιτεία να αξιολογήσει τις προσφερόμενες υπηρεσίες, τη μάθηση και να επενδύσει στην προσχολική αγωγή.
- ✓ Η εκπαιδευτική πολιτική να αναγνωρίσει τη σημασία της μετάβασης του παιδιού, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, να προβεί σε μεταρρυθμίσεις με στόχο την αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και τη διασφάλιση ομαλής μετάβασης για κάθε παιδί.
- ✓ Οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής να προβούν σε ουσιαστικό διάλογο με όλους όσους ασχολούνται με τη φροντίδα, αγωγή και εκπαίδευση παιδιών ηλικίας από 0 έως 6 ετών προς την κατεύθυνση:
 - Καθορισμός των ρόλων, των ευθυνών και των καθηκόντων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης.
 - Ενσωμάτωση των ΑΤΕΙ στα ΑΕΙ.
 - Ενοποίηση των βρεφονηπιακών, παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων σε έναν κοινό φορέα προσχολικής αγωγής και ενσωμάτωσή τους στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα.
 - Σύνταξη και θεσμοθέτηση αναλυτικού παιδαγωγικού προγράμματος (curriculum) για τους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς σε συνεργασία με τα ΑΤΕΙ και ΑΕΙ προσχολικής αγωγής της χώρας μας.
 - Διορισμό Συμβούλων Προσχολικής Ηλικίας για τους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς.
 - Διορισμό παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και εξειδικευμένου προσωπικού.
 - Διαμόρφωση ομάδων προγραμματισμού για τη διαδικασία της μετάβασης με στόχο τη συλλογική πληροφόρηση, ενημέρωση, κατάρτιση και εμπλοκή των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, των διευθυντών, των προϊσταμένων, των οικογενειών και των μελών της κοινότητας στη διαδικασία της μετάβασης.
 - Διασφάλιση συμμετοχής όλων των βασικών ενδιαφερόμενων φορέων.
 - Εξασφάλιση χρηματοδότησης για έρευνα και για προγράμματα μετάβασης.

- ✓ Το άνοιγμα των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης προς την κοινότητα ως ισότιμα μέλη της.
- ✓ Η σύνταξη «οδηγού» επιτυχημένης μετάβασης για παιδιά από 0 μηνών έως 2,5 ετών και από 2,5 έως 6 ετών.
- ✓ Η ανάγκη κατανόησης των ανησυχιών της οικογένειας για τη μετάβαση, η ενθάρρυνση της ουσιαστικής συμμετοχής και η στήριξή της σεβόμενοι τις πολιτισμικές, οικονομικές, κοινωνικές διαφορές:
 - Παροχή ενημερωτικών φυλλαδίων
 - Οργάνωση πολυγλωσσικών σεμιναρίων αναφορικά με την ομαλή μετάβαση και σχολική ετοιμότητα του παιδιού
 - Δημιουργία ηλεκτρονικής ιστοσελίδας προσανατολισμού των γονέων
 - Εμπλοκή σε προσχολικές δράσεις και προγράμματα μετάβασης
- ✓ Η ανάγκη επιμόρφωσης των στελεχών των προσχολικών βαθμίδων αγωγής στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης σε θέματα μετάβασης, σχολικής ετοιμότητας και συνεργασίας.
- ✓ Η διά βίου επιμόρφωση και κατάρτιση των βρεφονηπιαγωγών και των νηπιαγωγών μέσω κοινών προγραμμάτων επιμόρφωσης προκειμένου να ενημερωθούν διεξοδικά για τη διαδικασία της μετάβασης, τη σχολική ετοιμότητα, τη συνεργασία με την οικογένεια και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση.
- ✓ Η εισαγωγή εξειδικευμένου μαθήματος στα Ανώτατα Πανεπιστημιακά και Τεχνολογικά ιδρύματα με αντικείμενο τη μετάβαση και τις στρατηγικές ομαλής προσαρμογής των παιδιών από το φυσικό οικογενειακό περιβάλλον στον Βρεφονηπιακό και Παιδικό σταθμό.
- ✓ Η εμπειρική γνώση μέσα από την πρακτική άσκηση των μελλοντικών βρεφονηπιαγωγών και νηπιαγωγών τον μήνα Σεπτέμβριο που ξεκινάει η φοίτηση του παιδιού στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.
- ✓ Ποιοτικές προσχολικές τάξεις (συνδυασμός ευρύχωρων και κατάλληλα διαμορφωμένων τάξεων με μικρό αριθμό παιδιών και περισσότερους παιδαγωγούς).
- ✓ Ο στρατηγικός σχεδιασμός προγραμμάτων μετάβασης με την εφαρμογή και αξιολόγηση των κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών προσαρμοσίμων στις ανάγκες και την κουλτούρα κάθε παιδιού ξεχωριστά και της οικογένειάς του.

Οι εκπαιδευτικοί και οι αρμόδιοι για τη χάραξη πολιτικής πρέπει να κατανοήσουν τις συνέπειες των αλλαγών που βιώνουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης και να προσφέρουν ένα προσχολικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, φιλικό προς την οικογένεια και το παιδί, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει με αυτοπεποίθηση τις νέες εμπειρίες, τις νέες προκλήσεις, τις νέες αλλαγές καθώς μετακινείται από το ένα πλαίσιο στο άλλο, νιώθοντας ευτυχισμένο. Όλοι οφείλουμε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα και να εργαστούμε για ένα σχολείο που λέει ναι στη ζωή, που πάει μπροστά. Ένα σχολείο που δε σιωπά και δεν παραιτείται (Freire, 2006), ένα σχολείο που δεν προετοιμάζει απλώς το παιδί αλλά αποτελεί μέρος της ζωής του, ένα σχολείο που ακούει το παιδί και μαθαίνει από αυτό (Malaguzzi, 2002), γιατί «οι μεταβάσεις είναι πολύ σημαντικές για να τις αφήνουμε στην τύχη τους» (Daniel, 1998, σσ. 4).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσσα

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο.
- Αλεξόπουλος, Δ. (2004). Έλεγχος αποτελεσμάτων στατιστικών αναλύσεων: Παραγοντική ανάλυση. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος «Ποιοτική και Ποσοτική Έρευνα στην Ψυχολογία», 2, 227-247.*
- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσ αφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ. Αθήνα: Πατάκη.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ., Ζωγράφος, Θ., Κούγιαλη, Γ., Κωτσαλίδου, Ε., & Πετρίκη, Σ. (2008). *Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για νηπιαγωγούς*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.
- Αυγητίδου, Σ. (2008). Μαθαίνοντας μαζί στην προσχολική εκπαίδευση: Συνεργατική έρευνα δράσης και βελτίωση εκπαιδευτικού έργου. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*, (σσ. 35-47). Αθήνα: Gutenberg.
- Βαϊρινού, Κ. (2008). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ενίσχυση της κοινωνικής αποδοχής και της συνεργατικής μάθησης. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές* (σσ. 99-120). Αθήνα: Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Barlow (2000). *Ψυχολογία και Παθολογική Συμπεριφορά: Μια σύνθετη Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση*. (Λ. Μεσσήνης, Επιμ., Μ. Μπαρπάτση, Μτφρ.) (Τόμ. Α). Αθήνα: Έλλην.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*. (Α.Β. Ρήγα, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Το νηπιαγωγείο της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία

- της γνώσης. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP και του τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. (Ε. Ντολιοπούλου, Εισαγ.-επιμ., Ε. Μαρκάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brock, A. (2016). Όψη δεύτερη: Αξιοποιώντας το παιχνίδι – Οι εφαρμογές του στη μάθηση. Στο Α. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ., Μ. Μπερή, Μτφρ.), *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (σσ. 74-92). Αθήνα: Πεδίο.
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία*. (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ., Γ. Σκαρβέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Βρυνιώτη, Κ. (2002). Προβλήματα και δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ προσχολικής και σχολικής βαθμίδας. Μια συγκριτική προσέγγιση των περιπτώσεων Αθήνας-Φρανκφούρτης. *Πρακτικά του Συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Κρήτης*, (Τόμ. 3) (σσ. 111-119).
- Βρυνιώτη, Κ. (2008). Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Αλευριάδου, Κ. Βρυνιώτη, Α. Κυρίδης, Ε. Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Κ. Χρυσafiίδης (Επιμ.), *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου* (σσ. 99–152). Αθήνα: Πατάκης.
- Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσafiίδης, Κ. (2008). *Παιδαγωγικό υλικό για το ολοήμερο νηπιαγωγείο, Οδηγός Γονέα*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ. Αθήνα: Πατάκη.
- Βρυνιώτη, Κ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 78-102.
- Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*. (Φ. Μεγαλούδη, Μτφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2004). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γιαννούλης, Ν., & Μπαρδής, Π. (1991). Η διδασκαλία στα πλαίσια του νηπιαγωγείου. Γενική Διδακτική. Στο Γ. Κιτσαράς (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική* (σελ 41-42). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γκόβαρης, Χ., Μπατσούτα, Μ. (2012). Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό: αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τα νήπια με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 433-443). Αθήνα.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2011). Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 17.
- Γουργιώτου, Ε. (2008, Ιανουάριος). Αποτελεσματικές δραστηριότητες για τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά Εισηγήσεων στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Γουργιώτου, Ε. (2012). Αξιολόγηση σχολικής ετοιμότητας ή ετοιμότητα για σχολική αξιολόγηση; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 78-96). Αθήνα.
- Γουργιώτου, Ε., & Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2016). *Η σχολική μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων: Αποτελέσματα από μια εθνική έρευνα*. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Δαμιανού, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Δειγματοληψίας τεχνικές και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: σοφία.
- Δαράκη, Π. (1995). *Το προσχολικό παιδί και οι ανάγκες του*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη.
- Δαράκη, Π., & Χατζηκωνσταντίνου, Φ. (1981). *Παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Edwards, C., Candini, L., & Forman, G. (2000). Regio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. (Ε. Κουτσουβάνου, Εισ.-επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Εξάρχου, Ν.(2007-2008). *Η μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο*. <http://nip-oloimero.sch.gr> (Πρόσβαση 16/07/2017).
- Εταιρεία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών, ΕΑΔΑΠ.

- (2004). *Μαζί: Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζαΐρης, Π. (2010). *Στατιστική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2013). *Εισαγωγή στη Στατιστική και τις Πιθανότητες*. Αθήνα: Κριτική.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. (Ι.Ν. Παρασκευόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θάνος, Θ. (2011). Παράγοντες αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 89-102.
- Ιέρ, Π. (2009). *Τόπος στο παιχνίδι: Μαθαίνω να παίζω, μαθαίνω να ζω*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ισάρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογή στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και βοηθήματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. (Κ. Τζαννονε – Τζώρτζη, Μτφρ.) Αθήνα: Δαρδανός.
- Κακαβούλης, Α. (1993). *Γνωστική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Ιδιωτική
- Κακανά Δ.Μ. (2000). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η εκδ.). Αθήνα: Τόπος.
- Καλντζή-Αζίζι, Α., & Δέγλερης, Ν. (1992). *Θέματα ψυχοθεραπείας της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογιαννάκη, Π. (2011). *Συγκριτική παιδαγωγική: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα*. Αθήνα: Ίων.
- Καλογιαννάκη, Π., & Καρράς, Κ. (2007). *Η Συγκριτική Παιδαγωγική στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: η περίπτωση των Π.Τ.Δ.Ε.* <https://goo.gl/NjR9sk> (Πρόσβαση 16/07/2017).
- Καλογιαννάκη, Π., & Καρράς, Κ. (2011). Εισαγωγή των επιμελητών της έκδοσης. Στο G. Mialaret (Π. Καλογιαννάκη & Κ. Καρράς, Επιμ.), *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης* (9-29). Αθήνα: Gutenberg.
- Καραγεώργος, Δ. (2001). *Στατιστική Περιγραφική και Επαγωγική. Μια διδακτική*

- προσέγγιση. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραγιάννη, Στ., & Σακελλαρίου, Μ. (2008). Η δια βίου εκπαίδευση ως παράγοντας επαγγελματισμού των νηπιαγωγών. Στο Δ. Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 164-171). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Καρράς, Κ. (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα, Ιστορία-Μεταβάσεις-Προκλήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιλλής, Ι. Μ. (2002). *Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιλλής, Ι. Μ. (2006). *Επαγωγική στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Katz, L. (2002). Τι μπορούμε να μάθουμε από το Reggio Emilia; Ιστορία, ιδεολογία και βασική φιλοσοφία. Στο C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.), (Ε. Κουτσουβάνου, Εισ.-επιμ., Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.), *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (σσ. 69-98). Αθήνα: Πατάκη.
- Καψάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδου.
- Kingore, B. (2010). *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κιτσαράς, Γ. (1988). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ. (1997). *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*. Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κογκούλη, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη α.ε.
- Κουτής, Χ., Κωνσταντινίδης, Θ., Ζέρβα, Μ., Τσαούλα, Κ., Μπούρχα, Δ. (2008). Η προαγωγή και αγωγή υγείας στο χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού: ένα πρόγραμμα με έμφαση στην υποκειμενική εκτίμηση κινδύνου. Στο Δ. Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σσ. 172-180). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και*

των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2012). Η επαγγελματική συγκρότηση των εκπαιδευτικών σε δυσαναλογία με τις παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις ενός «κανονικού» σχολείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 55-62). Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lattke, H. (1967). Ρόλος κοινωνικός. (λήμμα). Στη *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 4^{ος}. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιώκη-Λειβαδά, Η., & Ασημακόπουλος, Δ.Ν. (2004). *Εισαγωγή στην Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Λυγίζου, Χ., (2002). *Διδακτική Μεθοδολογία και στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Malaguzzi, L. (2002). Ιστορία, ιδεολογία και βασική φιλοσοφία. Στο C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.), (Ε. Κουτσουβάνου, Εισ.-επιμ., Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.), *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (σσ. 101-173). Αθήνα: Πατάκη.
- Μαντούδη, ΣΤ., & Θωμαΐδου, Λ. (2006). *Τεστ Άλφα*.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Τεπέρογλου, Α., & Τσίγκανου, Ι. (2006). *Το ελληνικό σχολείο με την αγωγή του 21^{ου} αιώνα. Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαργαρίτη, Μ. (χ.χ.). *Η Οικογένεια και το περιβάλλον*. Έργο ΠΡΟΣΒΑΣΗ, ΕΠΕΑΕΚ «ΠΡΟΣΒΑΣΗ» Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.4., Πράξη α. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003α). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003β). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια; κοινωνικο-συναισθηματική η/και γλωσσικό γνωστική

- ετοιμότητα; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 39-54). Αθήνα.
- McAfee, O., Leong, D., & Bodrova, E. (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*. (Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας, Επιμ., Τ. Πλύτα, Μτφρ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Mialaret, G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*. (Π. Καλογιαννάκη & Κ. Καρράς, Επιμ., Μ. Μαλαφέκα, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Ο Επεξηγηματικός λόγος στο νηπιαγωγείο: Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός προγράμματος. Στο Α. Βελλοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία»* (σσ. 233-237). Ο.Μ.Ε.Ρ. και Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. <https://drive.google.com/file/d/0B4bxze3YrxEMNI80VmxOYTBoZ1E/view> (Πρόσβαση 17/04/2017).
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2013). Κριτήρια αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 157-170). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία και Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΕΚΠΑ.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' Τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει. Η Αυτοαξιολόγηση και η Ανάπτυξη ενός Σχολείου στο Πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam Leadership for Learning*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Μπάκας, Θ. (2010). *Οργάνωση Διοίκηση και Λειτουργία του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου*. Ιωάννινα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπέλλου-Μυλωνά, Π., & Σιδεροπούλου, Τ. (2006). Ο βρεφονηπιακός σταθμός ως κέντρο αγωγής και φροντίδας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Νοσηλευτική*, 45(3), 336–344.
- Μπενέκου, Π. (2008). *Προβλήματα των μαθητών κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό*

- σχολείο στο Γυμνάσιο. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2008). Η υποχρεωτικότητα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Στο Δ.-Μ. Κακανά (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*, (σσ. 60-70). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ξωχέλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Πανταζής, Σ. (2004). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι- Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Σ. (2005α). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Προσχολική Παιδαγωγική Προβληματισμοί – Προτάσεις* (σσ. 165-194). Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ. (2005β). Ειδική εκπαίδευση των νηπιαγωγών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Προσχολική Παιδαγωγική Προβληματισμοί – Προτάσεις* (σσ. 195-210). Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ. (2006). Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005α). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Προσχολική Παιδαγωγική Προβληματισμοί – Προτάσεις* (σσ. 39-48). Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005β). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Προσχολική Παιδαγωγική Προβληματισμοί – Προτάσεις* (σσ. 69-82). Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005γ). Η κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία με αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Προσχολική Παιδαγωγική Προβληματισμοί – Προτάσεις* (σσ. 211-225). Αθήνα: Ατραπός.

- Παπαδημητρίου, Α. (2013, Απρίλιος). Υλικό Επιμορφωτικής συνάντησης. <http://goo.gl/UIMbTi> (Πρόσβαση 16/07/2017).
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Theopress Ltd.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή του ατόμου από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, προγεννητική περίοδος - βρεφική ηλικία* (Τόμ. Α). Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τόμ. Α). Αθήνα.
- Πασσάκος, Κ. (1980). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν* (Τόμ. Β). Αθήνα.
- Perls, F. (1989). *Η προσέγγιση Γκεστάλτ*. (Γ. Δίπλας, Μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Πετρογιάννης, Κ. (2001). Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του URIE BRONFENBRENNER. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλολογίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (Τόμ. Α, Μέρ. Τρίτο). Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Πετρογιάννης, Κ. (2010). Η οικοσυστημική προσέγγιση ως εναλλακτικό «Παράδειγμα» ποιοτικής μεθοδολογίας για τη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς – Η συμβολή του Urie Bronfenbrenner. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, (σσ. 387-432). Αθήνα: Τόπος.
- Pronin-Fromberg, D. (2000). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, Σχεδιασμός και Πρακτικές ενός Διεπιστημονικού-Διαθεματικού Προγράμματος*. (Ε. Κουτσουβάνου & Κ. Χρυσοφίδης, Εισ.-επιμ., Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης-Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, Σχεδιασμός και οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεράκης, Ηρ. (2006). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005α). Οι φιλίες των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Μία προσέγγιση

- μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Προσχολική Παιδαγωγική* (σσ. 325-353). Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005β). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθηση τους. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου, *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί-Προτάσεις* (σσ. 125-143). Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005γ, Μάρτιος). Η Συνεργασία Οικογένειας, Σχολείου, Κοινωνίας στα πλαίσια της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στο Συνέδριο που διοργάνωσε το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Σχολείο και Οικογένεια». <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/971/990.pdf> (Πρόσβαση 16/07/2017).
- Σακελλαρίου, Μ. (2012α). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012β). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 105-118). Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2016). Εισαγωγικό σημείωμα της Επιστημονικής Επιμελήτριας. Στο Α. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ., Μ. Μπερή, Μτφρ.), *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (σσ. 13-20). Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2015α, Μάιος). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2015β, Μάιος). Διερεύνηση των Απόψεων, των Πεποιθήσεων και των Υιοθετημένων Πρακτικών Παιδαγωγών Προσχολικής ηλικίας, για τις Τάξεις «της Χαράς». Στο Κ.Γ. Καρράς, Μ. Σακελλαρίου, Αλ. Πεδιαδίτης, Μ. Δρακάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου «Η Παιδαγωγική της Χαράς. Προς ένα αντισυμβατικό σχολείο»/ Pedagogy of Happiness. Towards An Unconventional School* (σσ 211-

- 231). Κύπρος: HM Studies and Publishing Λευκωσία.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2016). Επαγγελματική μάθηση των Νηπιαγωγών ως παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο. *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»* (609-618). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., Στράτη, Π. & Τζίμας, Π. (2016, April). Κατάλληλες πρακτικές προς την επιτυχή έκβαση της μετάβασης από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον. Στο *3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching"*. Nicosia.
- Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2014, Δεκέμβριος). Ο Ατομικός Φάκελος (Portfolio) Παιδιών με Μη Τυπική Ανάπτυξη στη Γενική Τάξη, ως Εργαλείο Αξιολόγησης για μια Επιτυχημένη Μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά 4 Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και παιδιατρικής»* (σσ. 45-51). Ελληνική Επιστημονική Εταιρία Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015α, Μάιος). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά 2^ο Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015β, Οκτώβριος). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Πρακτικά 3^ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος (ΨΕΒΕ), «Ψυχολογία και Εκπαίδευση: Σύγχρονοι Προσανατολισμοί και Εφαρμογές»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Τζίμας, Π. (2016, April). Η προετοιμασία των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία για τη μετάβασή τους στο γενικό και ενιαίο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου. Στο *3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum*

Development and Teaching". Nicosia.

- Σιαφάρικα, Ε., Ορφανοπούλου, Α., Καινούργιου, Σ., & Χατζημιχαήλ, Μ. (2008). Τα καινοτόμα προγράμματα ως γέφυρα στην ομαλή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Στο Δ.-Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σιδηροπούλου, Τρ., Δημητριάδη, Σ., & Ράλλη, Α. (2011). Η μετάβαση του μικρού παιδιού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 63-83.
- Στάππα, Μ. (2012). Η προαγωγή της υγείας του παιδιού, βασικός παράγοντας στην ομαλή μετάβαση και την πρόληψη της σχολικής διαρροής. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 331-337). Αθήνα.
- Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Ψυχολογία*, 10(1),96-118.
- Τοκμακίδου, Ε. (2008). «Πάμε σχολείο»: Ένα σχέδιο εργασίας στα πλαίσια υποβοήθησης των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Δ.Μ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σσ. 390-400). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τοκμακίδου, Ε. (2010). «Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε»: Οι μικροί μαθητές μιλούν για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 27-39.
- Τσιλιμένη, Τ. (2004). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σε προγράμματα απασχόλησης στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Unicef (2001). *Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. <http://www.unicef.gr/reports/racism.php> (Πρόσβαση 11/08/2013).
- Unicef (2008). *Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα.
- ΦΕΚ 167, τ.Α΄, 30.9.1985
- ΦΕΚ 9, τ. Α΄, 30.1.2001
- ΦΕΚ 497, τ. Β΄, 22.04.2002
- ΦΕΚ 1519, τ. Β΄, 04.12.2002

ΦΕΚ 304, τ. Β', 13.03.2003

ΦΕΚ 272, τ.Α', 21.12.2006

ΦΕΚ1507, τ. Β', 13.10.2006

ΦΕΚ199, τ. Α', 02.10.2008

ΦΕΚ 2451,τ.Β', 1.10.2013

ΦΕΚ 21, τ. Α', 21.2.2016

ΦΕΚ. 2524, τ.Β', 16.08.2016

ΦΕΚ 2670, τ.Β', 26.08.2016

Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (C 202/389).

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:12016P/TXT> (Πρόσβαση 16/07/2017).

Χρυσafίδης, Κ. (1998). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg

Χρυσafίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής, Το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ψαχαρόπουλος, Γ., & Καλογιαννάκη, Π. (1996). Παγκόσμια Εκπαιδευτικά Προβλήματα Αδιέξοδα και Προοπτικές. Στο Π. Καλογιαννάκη και Β. Μακράκης (Επιμ.), *Ευρώπη και Εκπαίδευση* (σσ. 9-19). Αθήνα: Γρηγόρη.

B. Ξενόγλωσση

- Achenbach, T.M. (1984). *Child Behavior Checklists for ages 2-3 (CBCL)*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ackerman, D.J., & Barnett, W.S. (2005). *Prepared for Kindergarten: What Does “Readiness” Mean?* National Institute for Early Education Research Policy Report. <http://www.tats.ucf.edu/docs/report5.pdf> (Πρόσβαση 16/07/2017).
- Aikens, N., Kopack Klein, A., Tarullo, L., & West, J. (2013). *Getting Ready for Kindergarten: Children’s Progress During Head Start. FACES 2009 Report. OPRE Report 2013-21a*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Ainscow, M. (2004). *Special Needs in the Classroom: A teacher education guide*. Paris: UNESCO.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. and Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Akhter, M., Sarkar, R.K., Kibria, G., & Das, H.K. (2012). *Transitioning from Home to ECCE Program, from ECCE Program/Home to Primary School*. A Desk Review of Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood: September, 2012. <https://www.arnec.net/wp-content/uploads/2014/03/Final-report-on-Transition-.21.10.pdf> (Πρόσβαση 16/07/2017).
- Allingham, S. (2011). *Transitions in the Early Years: A practical guide to supporting transitions between early years settings and into Key Stage 1*. Practical Pre-School Books, A Division of MA Education Ltd, St Jude’s Church, Dulwich Road, Herne Hill, London.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2002): *Starting School*. <http://www.aacap.org/> (Πρόσβαση 17/08/2016).
- Ames, P., Rojas, V., & Portugal, T. (2010). Continuity and respect for diversity: Strengthening early transitions in Peru. (Working Paper No. 56, Studies in Early Childhood Transitions). The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Amwake, L. (2003). *Kindergarten Transitions: How Pre -K. Teachers Can Help*. (Program Services Paper). North Carolina Partnership for Children, Raleigh.

- <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473697.pdf> (Πρόσβαση 16/07/2017)
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. UK: The Falmer Press.
- Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School Transitions. Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. & Merali, R. (2007). Is everybody ready? Readiness, transition and continuity - reflections and moving forward. (Working Papers in Early Childhood Development No. 41). The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Arroyo, D. (2014). *Top Dog Vs UnderDog Technique*. <https://prezi.com/j3kikt8qqv8z/top-dog-vs-underdog-technique/> (Πρόσβαση 26/02/2017).
- Austin J.J., & Lafferty J.C. (1968). *Ready or not? The School Readiness Checklist Handbook*. Muskegon, Michigan: Research Concepts Test Maker, Inc.
- Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments. (2009). *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. http://www.slg.qld.gov.au/_data/assets/pdf_file/0008/250298/early-years-learning-framework.pdf (Πρόσβαση 18//04/2017).
- Babbie, E. (1995). *The practice of social research*. Wadsworth Publishing Company.
- Barber, P.A., Turnbull, A.P., Behr, S.K., & Kerns, G.M. (1988). A family systems perspective on early childhood special education. In S.L. Odom & M.B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base* (pp. 179-198). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Barblett, L., Barratt-Pugh, C.H., Kilgallon, P.A., & Maloney, C. (2011). Transition from long day care to kindergarten: Continuity or not? *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 42-49.
- Barnett, M.A., & Taylor, L.C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 140–148.
- Barnett, T., Diallo Roost, F., & McEachran, J. (2012). Evaluating the effectiveness of the Home Interaction Program for Parents and Youngsters (HIPPY). *Family Matters*, 91, 27-37. <https://aifs.gov.au/publications/family-matters/issue-91/evaluating-effectiveness-home-interaction-program-parents-and> (Πρόσβαση

22/04/2017).

- Barnett, W.S. (2001). Pre-school education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 421-443). New York: Guilford Press.
- Barnett, W.S., Carolan, M.E., Fitzgerald, J., & Squires, J.H. (2011). *The State of preschool 2011. State preschool yearbook. The National Institute for Early Education Research. Supported by The Pew Charitable Trusts*. Rutgers Graduate of Education. <http://nieer.org/yearbook> (Πρόσβαση 11/05/2016).
- Barnett, W.S., Lamy, C., & Kwanghee, J. (2005). *The Effects of State Prekindergarten Programs on Young Children's School Readiness in Five States*. The National Institute for Early Education Research. Rutgers University. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.532.4780&rep=rep1&type=pdf> (Πρόσβαση 11/05/2017).
- Bassey, M. (1990). On the nature of research in education (part 1), *Research Intelligence*, BERA Newsletter no. 36, Summer.
- Bates, M.P., Mastrianni, A., Mintzer, C., Nicholas, W., Furlong, M. J., Simental, J., & Greif, J.L. (2006). Bridging the transition to kindergarten: School readiness case studies from California's First 5 Initiative. *California School Psychologist*, 11, 41-56.
- Bauer, L., & Schanzenbach, D.W. (2016). *The Long-Term Impact of the Head Start Program*. The Hamilton Project, the Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/the-long-term-impact-of-the-head-start-program/> (Πρόσβαση 12/02/2017).
- Beckman, P.J. (1984). A transactional view of stress in families of handicapped children. In M. Lewis (Ed.), *Beyond the dyad* (pp. 281-298). New York: Plenum.
- Bellisimo, Y., Sacks, C.H., & Mergendoller, J.R. (1995). Changes over time in kindergarten holding out: Parent and school contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 205-222.
- Belsky, J., & Pensky, E. (1988). Developmental history, personality and family relationships: Toward an emergent family system. In R. Hinde and J.S. Hinde (Eds.), *Relationships within families* (pp. 193-217). Oxford: Clarendon press.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Haffner Press.

- Berlin, L.J., Dunning, R.D., & Dodge, K.A. (2011). Enhancing the Transition to Kindergarten: A Randomized Trial to Test the Efficacy of the “Stars” Summer Kindergarten Orientation Program. *Early Child Research*, 26(2), 247–254. www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3184005/ (Πρόσβαση 02/06/2017).
- Bernd, T.J., & Perry, T.B. (1986). Children’s Perception of Friendships as supportive Relationships. *Developmental Psychology*, 22, 540-648.
- Bloom, H.S., & Weiland, C. (2015). Quantifying Variation in Head Start Effects on Young Children's Cognitive and Socio-Emotional Skills Using Data from the National Head Start Impact Study.
- Boethel, M. (2004). *Readiness: School, Family, and Community Connections. Annual Synthesis 2004*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/connections/resources/readiness-synthesis.pdf> (Πρόσβαση 05/05/2017).
- Bogard, K., & Takanishi, R. (2005). PreK-3: An aligned and coordinated approach to education for children 3 to 8 years old. *SRCD Social Policy Report*, 29(3), 3-23.
- Bohan-Baker, M. & Little, P.M.D. (2004). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. <http://www.hfrp.org/content/download/1165/48670/file/bohan.pdf> (Πρόσβαση 05/05/2017).
- Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research: An introduction*. London: Longman.
- Bowlby, J. (1959). Separation anxiety. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 1-25.
- Bowlby, J. (1988). Attachment, communication, and the therapeutic process. In J. Bowlby (Ed.), *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*, (137-157). New York: Basic Books.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs servicing children from birth through age 8*. Washington: NAEYC.
- Bredenkamp, S., & Copple, S. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brofenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Development, Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119(6), 439-469.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In D. Blankenhorn, S. Baymes, & J.B. Elshtain (Eds.), *Rebuilding the nest: A new commitment to the American Family* (pp. 27-38). Milwaukee, WI: Family Service America.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 37-43. Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: Wiley.
- Brooks, D.J. (1984). *A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. The University of Georgia, USA.
- Brooks-Gunn, J. (1991). How stressful is the transition to adolescence in girls? In M.E. Colton & S. Gore (Eds.), *Adolescence stress: Causes and consequences* (pp. 131-149). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from Kindergarten to School. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 52-63). London and New York: Routledge Falmer.
- Broström, S. (2003). Problems and barriers in childrens learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. In A. W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.), *Transitions. European Early Childhood Education Research, Monograph Series I* (pp. 51-66).
- Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian*

- Journal of Early Childhood*, 30(3), 17-25.
- Broström, S., & Wagner, J. (2003). *Early Childhood Education in Five Nordic Countries*. Aarhus: Systime.
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryant, D., Clifford, R.M., Saluja, G., Pianta, R., Early, D., Barbarin, O., Howes, C., & Burchinal, M. (2002). *Diversity and directions in state pre-kindergarten programs*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institution, NCELD.
- Bulkeley, J., & Fabian, D. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-31.
- Bull, A., Brooking, K., & Campbell, R. (2008). *Successful home-school partnerships. Education counts*. Ministry of Education, New Zealand. <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/28415/3> (Πρόσβαση 11/04/2017).
- Burgess, R.G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Allen and Unwin.
- Byrd, R.S., Weitzman, M., & Auinger, P. (1997). Increased behavior problems associated with delayed school entry and delayed school progress. *Pediatrics*, 100(4), 654-661.
- Cappelloni, N.L. (2011). *Kindergarten Teachers' Perceptions of Kindergarten Readiness*. <http://www.californiakindergartenassociation.org/wpcontent/uploads/2011/03/Cappelloni-Article1.pdf> (Πρόσβαση 22/03/2017).
- Carle, U., & Samuel, A. (2006). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren*. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bremen: Universität.
- Carroll, J. (2002). Play therapy: the children's views. *Child and Family Social Work*, 7(3), 177-187.
- Caspe, M., Lopez, M.E., & Chattrabhuti, Ch. (2015). *Four Important Things to Know About the Transition to School*. Harvard Family Research Project.
- Caughy, M. O. (1996). Health and environmental effects on the academic readiness of school-age children. *Developmental Psychology*, 32, 515-522.
- Cavron, H. (1966). *The Captive Wife*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Center for Mental Health in Schools at UCLA (2008). *Transitions: Turning Risks into*

- Opportunities for Student Support*. Los Angeles, CA: Author.
- Clarke-Stewart, K.A., Gruber, C.P., & Fitzgerald, L.M. (1994). *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clark-Stewart, K.A., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., & O'Brien, M. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 52-86.
- Clausen, John A. (1968). *Socialization and Society*. Boston: Little Brown and Company.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th edition). London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
https://researchrttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_ertu.pdf (Πρόσβαση 18/05/2017).
- Conn-Powers, M.C., Ross-Allen, J., & Holburn, S.(1990). Transition of young children into early elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 91-105.
- Coolican, H. (1990). *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: Hodder and Stoughton.
- Copland, J. (2000). *Arthur: Feeling good about school, an activity booklet for parents*. Washington: Dept. of Education.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. London, Thousand Oaks, New Delhi:Sage.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Thousand Oakes: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A & Molinari, L. (2005). *I Compagni: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. New York: Teachers College Press.
- Council of Europe (1999). Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, based on the Rights and Responsibilities of Citizens. Strasbourg: Committee of Ministers, 104 th Session.
- Cowan, P.A., Bradburn, I., & Cowan, C.P. (2005). Parents' working models of attachment: The intergenerational context of parenting and children's adaptation to school. In P.A. Cowan, C.P. Cowan, J.C. Ablow, V.K. Johnson, & J.R. Measelle (Eds.), *The family context of parenting in children's adaptation to*

- elementary school* (pp.209-235). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowan, P., & Cowan, C. (2009). The role of parents in children's school transition. In *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] (pp.65-96). <http://www.childencyclopedia.com/sites/default/files/dossierscomplets/en/school-readiness.pdf> (Πρόσβαση 11/05/2017).
- Cowan, P.A., Cowan, C.P., Ablow, J.C., Johnson, V.K., & Measelle, J.R. (2005). *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crockett, L.J., Petersen, A.C., Graber, J.A., Schulenberg, J.E., & Ebata, A. (1989). School transition and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 181-210.
- Currie, J. (2005). Health disparities and gaps in school readiness. *The Future of Children-School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps*, 15(1), 117-138.
- Dadson, S., & Horner, R. (1993). Manipulating setting events to decrease problem behavior: A case study. *Teaching Exceptional Children*, 25(3), 53-55.
- Dail, R., & McGee, L.M. (2008). Transition to Kindergarten: Reaching Back to Preschoolers and Parents through Shared Summer School. *Childhood Education*, 84(5), 305-310.
- Daley, T.C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly* 26, 409-419.
- Daniels, D.H. (2014). Children's affective orientations in preschool and their initial adjustment to kindergarten. *Psychology in the Schools*, 51(3), 256-272.
- Datar, A. (2003). *The impact of changes in kindergarten entrance age policies on children's academic achievement and the child care needs of families*. Santa Monica, CA: RAND. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/rgs_dissertations/2005/RGSD177.pdf (Πρόσβαση 29/07/2017)
- Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide* (3rd ed.). New York: Guilford Press
- De Cos., P.L. (1997). *Readiness For Kindergarten: What Does It Mean? A Review of Literature in Response to a Request by Assemblymember Kerry Mazzoni*. CRB,

- California Research Bureau, California State Library.
<http://www.library.ca.gov/CRB/97/14/97014.pdf> (Πρόσβαση 07/04/2017).
- De Lemos, M.M., & Mellor, E.J. (1994). Alongitudinal study of developmental maturity, school entry age and school progress. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education, 1*, 42-50.
- DeBaryshe, B.D., Yuen, S., & Ripke, M.N. (2008). *School Readiness in Hawai'i*. Honolulu: University of Hawai'i, Center on the Family.
- DeCaro, J.A., & Worthman, C.M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 441–448.
- Decroly, O. (1929). *L'étude du petit enfant par l'observation et l'experimentation*. Bruxelles.
- DEECD - Department of Education and Early Childhood Development. (2009). *Transition: A positive start to school Resource Kit*. Melbourne, Victoria: Author.
<https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/earlychildhood/learning/trkall.pdf> (Πρόσβαση 27/11/2016).
- Department of Early Childhood in the Boston Public Schools and Countdown to Kindergarten. (n.d.). *Counting Down to Kindergarten*.
http://conleyelementaryschool.weebly.com/uploads/8/9/1/1/8911138/k0k1_paren_tguide.pdf (Πρόσβαση 07/04/2017).
- DeMeis, J.L., & Stearns, E.S. (1992). Relationship of School Entrance Age to Academic and Social Performance. *Journal of Educational Research, 86* (1), 20-27.
- Deming, D. (2009). Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics, 1*(3), 111-134.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). *A handbook of qualitative research* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DeVries R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *Developing Constructivist Early Childhood Curriculum: Practical principles and activities*. New York: Teacher's College Press.
- Deyell-Gingold, P (2006). Successful Transition to Kindergarten: The Role of Teachers & Parents. *Earlychildhood news, 18*(3), 14-19.
http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleI

[D=477](#) (Πρόσβαση 19/05/2017).

- Di Santo, A., & Berman, R. (2012). Beyond the preschool years: Children's perceptions about starting kindergarten. *Children and Society*, 26, 469–479.
- Diamond, K.E., Spiegel-McGill, P., & Hanrahan, P. (1988). Planning for school transition: An ecological-developmental approach. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12, 245-252.
- Díaz, J. (2007). Educación Inicial y rendimiento en la escuela. *Boletín Análisis y Propuesta*, 12.
- Diener, E., & Grandal, R. (1989). *Ethics in Social and Behavioral Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dietz, C., & Wilson, B. (1985). Beginning School Age and Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 22(1), 93-94.
- Dockett S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3, 1-19.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say? *Early Child Development and Care*, 159, 107-119.
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). The Transition to School: What's important? *Educational Leadership*, 60(7), 30-34.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of NSW Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research and starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2), 163-177.
- Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education. https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/pdf_with_bookmarking_-_continuity_of_learning-30_october_2014_1_0.pdf (Πρόσβαση 21/03/2017).
- Dockett S, Perry B. (2017). The Role of Schools and Communities in Children's School Transition. In R.E Tremblay, M. Boivin, & RDeV. Peters, (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <http://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/role->

[schools-and-communities-childrens-school-transition](#) (Πρόσβαση 04/07/2017)

- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J., & Schmied, V. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
- Dodge, D.T., & Colker, L.J. (1998). *The Creative Curriculum for early childhood*. Washington DC: Teaching Strategies Inc.
- Duncan, G.J., & Magnuson, K.A. (2005). Can Family Socioeconomic Resources Account for Racial and Ethnic Test Score Gaps? *The Future of Children*, 15(1), 35-54. <https://goo.gl/Tye762> (Πρόσβαση 21/04/2017).
- Dunlop, A.W. (2002). Continuity in Transitions. *Early years' matters*, 2, 5. http://www.educationscotland.gov.uk/Images/early_years_matters_2_tcm4-122077.pdf (Πρόσβαση 07/04/2017).
- Dunlop, A.W., & Fabian, H. (2002). Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian & A.W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 146-154). London and New York: Routledge Falmer.
- Dunlop, A.W., & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. London: OUP/McGraw Hill.
- Dunn, L., & Kontos, S. (1997). What have we learned about developmentally appropriate practice? *Young Children*, 52(5), 4-13.
- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: their role in motivation, personality and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation and emotion*, 36, 199-235. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Early, D.M., Pianta, R.C., Taylor, L.C., & Cox, M.J. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.
- Education Commission of the States. (2000). *Easing the transition to kindergarten*. Denver, CO: Author.
- Einarsdóttir, J. (2002). Children's Accounts of the Transition from Preschool to Elementary School. *Barn*, 4, 49-72.
- Einarsdottir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. In A.W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice* (pp. 74-91). London: McGraw-Hill.

- Elder, T.E., & Lubotsky, D.H. (2006). Kindergarten Entrance Age and Children's Achievement: Impacts of State Policies, Family Background, and Peers. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.916533> (Πρόσβαση 07/04/2017).
- Elias, M., Gara, M., & Ubriaco, M. (1985). Sources of Stress and Support in Children's Transition to Middle School. An Empirical Analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14 (2), 112-118.
- Elicker, J., Fortner-Wood, C., & Noppe, I. C. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 319–336.
- Elliott, A. (2006). *Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Elliott, A., & Quain, H. (2010). Starting right: Big Transitions. *Every Child*, 16(4), 12-13.
- Entwisle, D.R., & Alexander, K.L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 351–355.
- Ewen, D., Blank, H., Hart, K., & Schulman, K. (2002). *State Developments in Child Care, Early Education, and School-Age Care 2001*. Washington, DC: Children's Defense Fund.
- Fabian, H. (2000, August - September). A Seamless Transition? Paper presented on the 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA), London. <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/fabian1.pdf> (Πρόσβαση 14/06/2017).
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School*. London: David Fulton Publishers.
- Fabian, H. (2013). Towards successful transitions. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. NY: Routledge
- Fabian, H., & Dunlop, A.W. (2002a). *Transitions in the Early Years*. London: RoutledgeFalmer.
- Fabian, H., & Dunlop, A.W.(2002b). Inter-conneXions. In *Early years matters*. Dundee: Learning and Teaching Scotland.
- Fantuzzo, J.W., Gadsden, V.L., & McDermott, P.A. (2011). An integrated curriculum to improve mathematics, language, and literacy for Head Start children. *American Educational Research Journal*, 48, 763–793.

- <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210385446> (Πρόσβαση 07/04/2017).
- Fehrer, K. (2014). *Systemic, integrated, and sustainable family engagement across the early age spectrum in san mateo and santa clara counties*. Stanford, CA: John W. Gardner Center for Youth and their Communities. <https://goo.gl/XfiiZq> (Πρόσβαση 27/06/2017).
- Fenlon, A. (2005a). Collaborative Steps: Paving the way to kindergarten for young children with disabilities. *Young Children*, 60 (2), 32-37.
- Fenlon, A (2005b). Activities to Empower Parents as Collaborators in Their Children's Education. In P. Ruggiano Schmidt (Ed.), *Preparing Educators to Communicate and Connect with Families and Communities Greenwich* (pp 47-58). CT: Information Age Publishing Inc.
- Ferguson McGann, J., & Clark, P. (2007). Fostering Positive Transitions for School Success. *Young Children*, 62(6), 77-79.
- Ferretti, L.K., & Bub, K.L. (2017). Family Routines and School Readiness During the Transition to Kindergarten. *Early Education and Development*, 28(1), 59-77. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1195671> (Πρόσβαση 07/05/2017).
- Finch, J. (1986). *Research and Policy: the uses of qualitative methods in social and educational research*. Lewes: FalmerPress.
- Forlin, C. (2012). Diversity and its challenges for teachers. In C. Forlin (Ed.), *Future Directions For Inclusive Education* (pp. 83-92). London: Routledge.
- Fowler, S.A. (1982). Transition from preschool to kindergarten for children with special needs. In K.E. Allen & E.M. Goetz (Eds.), *Early Childhood education: Special problems, special solutions* (pp. 229-224). Rockville, MD: Aspen.
- Fowler, S.A., Chandler, L.K., Johnson, T.E., & Stella, M.E. (1988). Individualizing family involvement in school transitions: Gathering information and choosing the next program. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12, 208-216.
- Fowler, S.A., Hains, A.H., & Rosenkoetter, S.E. (1990). The transition between early intervention services and preschool services: Administrative and policy issues. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 55-65.
- Fowler, S.A., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58(2), 136-145. <https://goo.gl/tvPRAr> (Πρόσβαση 13/07/2017).
- Froebel, F. (1974). *The education of man* (Rev. ed.). (W. N. Hailmann, Trans.)

- Clifton, NJ: Augustus M. Kelley.
- Garrett, D. (2001). *The transition to school. Factors which assist or inhibit children in their transition to school*. Unpublished Masters thesis. Institute of Early Childhood Macquarie University.
- Gelfer, J., & Perkins, P.G. (1996). A Model for Portfolio Assessment in Early Childhood. *Education Journal*, 24 (1), 5-10.
- Germino-Hausken, E., & Rathbun, A.H. (2001). *How are transition to Kindergarten activities associated with parent involvement during Kindergarten?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Giallo R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17.
- Gill, S., Winters, D., & Friedman, D.S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7,(3), 213-227.
- Ginter, J. E. (1998). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 12, 191-202.
- Gómez-Banrey, S., & Hughes, K. (2013). The Countdown to Kindergarten: A Collaborative Approach. *New Directions for the New Year (FINE) Newsletter*, 5(1). <https://goo.gl/7HZKrR> (Πρόσβαση 27/02/2017).
- Good, C.V. (1973). *Dictionary of Education*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Goodenough, F.L. (1926). *The Measurement of Intelligence by Drawings*. New York: World Books.
- Graue, M.E. (2001). Research in review: What's going on in the children's garden? Kindergarten today. *Young Children*, 56(3), 67-73.
- Graue, M.E. (2006). The answer is readiness- Now what is the question? *Early Education and Development*, 17(1), 43-56. <https://goo.gl/N7m8UX> (Πρόσβαση 05/08/2017).
- Graue, M.E. (2010, March). Reimagining kindergarten. *The Education Digest*, 75(7), 28-34.
- Graue, M.E., & DiPerna, J. (2000). Redshirting and early retention: Who gets the "gift of time" and what are its outcomes? *American Educational Research Journal*,

37(2), 509-534.

- Green, J.A. (1969). *The educational ideas of Pestalozzi*. New York, NY: Greenwood Press.
- Griebel, W., & Niesel, R. (1999, September). *From Kindergarten to school: A transition for the family*. Paper presented at 9th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA), Helsinki.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2000 August–September). *The children's voice in the complex transition into Kindergarten and school*. State Institute of Early Childhood Education and Research Munich, Germany. Paper presented at 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA) “Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services”, London. http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/griebelniesel_1.pdf (Πρόσβαση 20/11/2016).
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into Kindergarten and school by children, parents and teachers. In H. Fabian & A.W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 64–75). London and New York: Routledge Falmer.
- Grossman, K.E., & Grossman, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioural responses in a longitudinal perspective. In C.M. Parkes, J.S. Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment Across the Life Cycle* (pp. 93-114). London: Tavistock/ Routledge.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gullo, D.F. (1990). The Effects of Gender, at-Risk Status, and Number of Years in Preschool on Children's Academic Readiness. *Early Education and Development*, 2(1), 32-39.
- Gullo, D.F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gullo, D.F., & Burton, C.B. (1992). Age of Entry, Preschool Experience, and Sex as Antecedents of Academic Readiness in Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 175-186.
- Gutman, L.M., Sameroff, A.J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39 (4), 777–790.

- Hains, A.H., Fowler, S.A., & Chandler, L.K. (1988). Planning school transition: Family and professional collaboration. *Journal of the Division for Early Childhood, 12*(2), 108-115.
- Hains, A.H., Fowler, S.A., Schwartz, I.S., Kottwitz, E., & Rosenkoetter, S. (1989). A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 4*, 75-88.
- Hains, A.H., Rosenkoetter, S.E., & Fowler, S.A. (1991). Transition planning with families in early intervention programs. *Infants and Young Children, 3*(4), 38-47.
- Hanson, M.J., & Lynch, E.W. (1992). Family diversity: Implications for policy and practice. *Topics in Early Childhood Special Education, 12*(3), 283-306.
- Harradine, C.C., & Glifford, R.M. (1996). *When are children ready for kindergarten? Views of families, kindergarten teachers, and child care providers*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Harris, A. (2005). From Baby Steps to Policy Initiative: Hawai'i's Efforts to Promote School Readiness. *Educational Perspectives, 38*(1), 6-13.
- Hatcher, B., Nuner, J., & Paulsel, J. (2012). Kindergarten Readiness and Preschools: Teachers' and Parents' Beliefs Within and Across Programs. *Early Childhood Research and Practice, 14*(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v14n2/hatcher.html> (Πρόσβαση 07/04/2017).
- Hayes, C. (2003). *School readiness: An analysis of biomedical and sociodemographic risk factors*. Gainesville, FL: Maternal Child Health and Education Research and Data Center, University of Florida.
- Heaviside, S., & Farris, S. (1993). *Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for school*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Heckman, J.J., & Carneiro, P. (2003). *Human Capital Policy*. (NBER Working Paper No. 9495). http://www.ecdgroup.com/pdfs/heckman_article-20_05_2003-17_59_04.pdf (Πρόσβαση 12/06/2017).
- Hedge, A.V., & Cassidy, D.J. (2009). Kindergarten teachers' perspectives on developmentally appropriate practices (DAP): A study conducted in Mumbai (India). *Journal of Research in Childhood Education, 23*(3), 367-381. http://findarticles.com/p/articles/mi_hb1439/is_3_23/ai_n31564215/pg_16/?tag=content;coll (Πρόσβαση 12/04/2017).

- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. Monographs of the Society for Research in Child Development 53 (2. Serial No. 217). In K. Maxwell & C. Eller, (1994, September) Children's Transition to Kindergarten, *Young Children*.
- Hughes, S. (1992). Serving culturally diverse families of infants and toddlers with disabilities. *Infant-Toddler Intervention*, 2, 169-177.
- Humphry, R.W., Cameron, A., & Gunn, G.J. (2004). A practical approach to calculate sample size for herd prevalence surveys. *Preventive Veterinary Medicine*, 65, 173-188.
- Hutchins, T., Saggars, S., & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.
- Ilg, F.L., Ames, L.B., Haines, J., & Gillespie, C. (1978). *School readiness: Behavior tests used at the Gesell Institute*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Johnson, T.E., Chandler, L.K., Kerns, G.M., & Fowler, S.A. (1986). What are parents saying about family involvement in school transition? A retrospective transition interview. *Journal of the Division for Early Childhood*, 11(1), 10-16.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family & Community Connections*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/connections/resources/emergingissues.pdf> (Πρόσβαση 26/07/2017).
- Kagan, S.L. (1990). Readiness 2000: rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappa* 72(4), 272-279.
- Kagan, S.L. (1999). Cracking the Readiness Mystique. *Young Children*, 54(5), 2-3.
- Kagan, S.L. (2007). Readiness is a condition of families, of schools and of communities. In M. Woodhead & P. Moss (Eds.), *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. *Early Childhood in Focus* (2) (pp. 22). Milton Keynes: Open University. <http://oro.open.ac.uk/16667/1/ECiF2.DAT.pdf> (Πρόσβαση 06/07/2017).
- Kagan, S.L., & Britto, P.R. (2007). *Frequently occurring constructs: What countries want their young children to know and be able to do*. New York, NY: United Nations Children's Fund.
- Kagan, S.L., Karnati, R., Friedlander, J., & Tarrant, K. (2010). *A Compendium of Transition Initiatives in the Early Years. A Resource Guide to Alignment and*

- Continuity Efforts in the United States and other Countries.* National Center for Children and Families.
- Kagan, S.L., & Neuman, M.J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 365-379.
- Kagan, S.L., & Tarrant, K. (2010). *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Kamerman, S.B., & Gatenio, G.S. (2003). Overview of the current policy context. In D. Cryer & R.M. Clifford (Eds.), *Early childhood education and care in the USA.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Kang, J., Horn, E.M., & Palmer, S. (2016). Influences of Family Involvement in Kindergarten Transition Activities on Children's Early School Adjustment. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.
- Karr-Jelinek, C. (1994). *Transition to kindergarten: Parents and teachers working together.* Educational Resources Information Center.
- Kemp, C., & Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(1), 31-44.
- King, G., Keohane, R.O., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research.* Princeton NJ: Princeton University Press.
- Kohen, D.E., Hertzman, C., & Brooks-Gunn, J. (1998). *Neighborhood influences on children's school readiness.* Hull, Quebec: Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.
- Kraft-Sayre, M.E., & Pianta, R.C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten.* Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- Kreider, H. (2002). *Getting parents "ready" for kindergarten: The role of early childhood education.* Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviews.* London: SAGE Publications.
- La Paro, K.M., Kraft-Sayre, M. & Pianta, R.C. (2003) Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- La Rossa, A.R., & La Rossa, M.M. (1981). *Transition to Parenthood.* Beverly Hills: CA: Sage. London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.

- Ladd, G.W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and being Liked by Peers, in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G.W. (2009). School readiness: Preparing children for the transition from preschool to grade school. Comments on Love and Raikes, Zill and Resnick, and Early. In R.E. Tremblay, M. Boivin, & RDeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <http://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/school-readiness-preparing-children-transition-preschool-grade> (Πρόσβαση 23/5/2017).
- Ladd, G.W., Birch, S.H., & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G.W. & Price, J.M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from pre-school to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Laevers, F., Vandenbussche, Kog, M., & Depondt, L. (1997). *A Process-oriented Child Monitoring System for Young Children*. Centre for Experiential Education: Katholieke Universiteit Leuven.
- Lam, M.S., & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), 123-144.
- 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.
- Lewin, K. (2007). *Improving Access, Equity and Transitions in Education. Creating a Research Agenda, Create pathways to access Research Monograph No 1*. UK.: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, Lewes, University of Sussex. http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA1.pdf (Πρόσβαση 12/05/2017).
- Lewit, E.M., & Baker, L.S. (1995). School readiness. *The Future of Children*, 5(2), 128-139.
- Liddell, M., Barnett, T., Diallo Roost F., & McEachran, J. (2011). *Investing in our future: an evaluation of the national rollout of the Home Interaction Program for Parents and Youngsters*. (Final report to the Department of Education, Employment and Workplace Relations). <https://goo.gl/TEH8Eh> (Πρόσβαση

06/08/2017).

- Li-Grining, C.P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreno, C., & Haas, K. (2010). Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology*, *45*, 1062-1077.
- Lin, H.L., Lawrence, F.R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*, 225-237.
- Liu, H.C. (2007). *Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the United States and Taiwan*. PhD Dissertation Thesis, Texas, TX: University of Texas.
- Liu, S.T., & Kaplan, S. (2006). An intergenerational approach for enriching children's environmental attitudes and knowledge. *Applied Environmental Education and Communication*, *5*(1), 9-20.
- Lo-Casale Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J.T., & Pianta, R.C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 124-139.
- Lombardi, J. (1992). Beyond Transition: Ensuring Continuity in Early Childhood Services. (ERIC Document Reproduction Service No ED 345867) www.eric.ed.gov/PDFS/ED345867pdf (Πρόσβαση 07/04/2017).
- Love, J.M., Logue, M.E., Trudeau, J.V., & Thayer, K. (1992). *Transition to kindergarten in American school*. (Final report of the national transition study). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Policy and Planning.
- Love, J.M., & Yelton, B. (1989). Smoothing the road from preschool to kindergarten, *Principal*, *68*(5), 26-27.
- Lovett, D.L., & Haring, K.A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *38*(4), 370-377.
- Lynch, E.W., & Hanson, M.J. (1992). Steps in the right direction: Implications for interventionists. In E.W. Lynch & M.J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families* (pp. 355-370). Baltimore, MD: Brookes.
- Machida, S., Taylor, A., & Kim, J. (2002). The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in Head Start families. *Family Relations*, *51*(2), 176-184.

- Maclver, D.J. (1990). Meeting the needs of young adolescents: Advisory groups, interdisciplinary teaching teams and transition program. *Phi Delta Kappan*, 71,(6), 458-464.
- Magnuson, K.A., Ruhm, C.J., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26(1), 33-51.
- Magnuson, K.A., & Waldfogel, J. (2005). Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *The Future of Children*, 15(1), 169-196. <https://goo.gl/Tye762> (Πρόσβαση 21/10/2016).
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganised status: Is frightened and/ or frightening parental behavior the linking mechanism ? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years* (:161-184). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganised/disoriented during the Ainsworth strange situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years* (121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Manvell, J., Maxwell, C., & Fleming, J. (2011). *Establishing an Essential Foundation: The PreK–3 Approach to Education Reform*. Erikson Institute. Chicago, IL. <http://www.erikson.edu/wp-content/uploads/Erikson-PreK-3-Establishing-an-Essential-Foundation.pdf> (Πρόσβαση 14/1/2017).
- Margetts, K. (1999, July). *Transition to School: Looking Forward*. (Selected papers from the AECA National Conference Darwin). <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf> (Πρόσβαση 07/04/2017).
- Margetts, K. (2002a). Planning transition programmes. In H. Fabian & W.A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 111-122). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Margetts, K. (2002b, October). *Starting school matters: Supporting children's transition to school*. Paper presented at the Early Childhood Matters Conference. Melbourne.
- Margetts, K. (2002c). Transition to school-complexity and diversity. *European Early*

- Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114.
- Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: shaping transition practices. In A.W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 107-119). London: Open University Press.
- Marshall., H.H. (2003). Opportunity Deferred or opportunity Taken ? An updated look at delaying kindergarten entry. *Beyond the Journal. Young Children on the Web*. <http://journal.naeyc.org/btj/200309/DelayingKEntry.pdf> (Πρόσβαση 03/02/2017).
- Mashburn, A.J., & Pianta, R.C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1),151-176..
- May, D.C., & Kundert, D.K. (1995). Does delayed school entry reduce later grade retentions and use of special education services? *Remedial & Special Education*, 16(5), 288-294.
- May, D.C., & Welch, E.L. (1984). Developmental placement: Does it prevent future learning problems? *Journal of Learning Disabilities*, 17, 338-341.
- McBryde, C., Ziviani, J., & Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11, 193–208.
- McDermott, P.A., Rikoonb, S.H., & Fantuzzo, J.W. (2016). Transition and protective agency of early childhood learning behaviors as portents of later school attendance and adjustment. *Journal of School Psychology*, 54, 59-75.
- McGettigan, I., & Gray, C. (2012). Perspectives on school readiness in rural Ireland: The experiences of parents and children. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 15–29.
- McHugh, E. (1995). Going beyond the physical: Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(4), 18-21.
- McIntyre, L. (2007). Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- McIntyre, L.L., Blacher, J., & Baker, B.L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Arbolino, L.A., DiGennaro Reed, F.D., & Fiese, B.H. (2014). The Transition to Kindergarten for Typically Developing Children: A Survey of School Psychologists' Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 42, (3), 203-210.

- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro, F.D., & Wildenger, L.K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro Reed, F.D., & Wildenger, L.K. (2010). Family Concerns Surrounding Kindergarten Transition: A Comparison of Students in Special and General Education. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259-263.
- McIntyre, L. L., & Wildenger, L. K. (2011). Examining the state of the science: Empirical support for kindergarten transition practices for students with disabilities. In D.M. Laverick & M.R. Jalongo (Eds.), *Transitions to early care and education: International perspectives on making schools ready for young children* (pp. 21–31). Dordrecht: Springer.
- McMullen, M.B., & Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/mcmullen.html/> (Πρόσβαση 09/02/2017).
- McMullen, M.B., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.M., Lin, C.H., & Sun, P.Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 451-464.
- Meichenbaum, D. (1996). Stress inoculation training for coping with stressors. *The Clinical Psychologist*, 49(4), 4-7.
- Meisels, S.J. (1999). Assessing readiness. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 39–66). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Meyer, L.H., & Bevan-Brown, J. (2000). Supporting social relationships: Partnerships and friendships. In D. Fraser, R. Moltzen, & K. Ryba (Eds.), *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand* (2nd Ed.) (pp147-180). Palmerston North: Dunmore Press.
- Michalopoulou, Aik., & Grantza, A. (2014). The Design, Realisation, and Evaluation of an Educational Programme: Promoting Play in Kindergarten, *The International Journal of Early Childhood Learning*, 20(4), 11-17.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE publications.

- Miller, C.B. (1986). *Family Research Methods. Family studies - Text Series, 4 (33)*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Miller, K. (2015). The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. *Early Childhood Education Journal, 43*(3), 213-221.
- Miller, W.L., & Crabtree, B.F. (1992). Primary care research: A multimethod typology and qualitative road Map. In B.F. Crabtree & W.L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 3-28). Newbury Park, CA: Sage.
- Mögel, H. (1984). *Ökopsychologie, Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Morales, A. (2015). Factors Affecting Third Culture Kids' (TCKs) Transition. *Journal of International Education Research – First Quarter, 11*(1), 51-56.
- Morrison-Gutman, L., & McLoyd, V. C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review, 34*(1), 1–22.
- Morse, J.M., & Richards, L. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Center for Learning Disabilities (2006). Creating an Early Learning Passport. *School Readiness: Transitioning to Kindergarten*. https://www.aft.org/sites/default/files/t2k_schoolreadiness.pdf (Πρόσβαση 01/03/2017).
- National Educational Goals Panel (1989). *Ready schools*. Washington, DC: Author.
- National Governors Association (2005). *Building the Foundation for Bright Futures*. (Final Report of the NGA Task Force on School Readiness). Washington, D.C.: National Governors Association. https://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/2005/0501TASKFORCEREA_DINESS.pdf Πρόσβαση (06/08/2017).
- National League of Cities. Institute for Youth, Education and Families (2012). *Educational Alignment for Young Children. Profiles of Local Innovation*. Washington. <http://www.nlc.org/documents/Find%20City%20Solutions/IYEF/Early%20Childhood/educational-alignment-for-young-children-case-studies-april-2012.pdf>. (Πρόσβαση 08/04/2017).
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.-M., and Shaver, D. (2010).

- Comparisons Across Time of the Outcomes of Youth With Disabilities up to 4 Years After High School. A Report of Findings From the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCSE 2010-3008). Menlo Park, CA: SRI International. <http://ies.ed.gov/ncser/pubs/20103008/pdf/20103008.pdf> (Πρόσβαση 25/5/2017).
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition Competence and Resiliency in Educational Institutions. *International Journal of Transitions in Childhood, 1*. https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal_niesel_griebel.pdf (Πρόσβαση 12/05/2017).
- Niesel, R., & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through coconstruction. In A.W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice* (pp. 21-38). London: McGraw-Hill.
- Nievar, M.A., Jacobson, A., Chen, Q., Johnson, U., & Dier, S. (2011). Impact of HIPPY on home learning environments of latino families. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(3), 268-277. http://www.academia.edu/17124084/Impact_of_HIPPY_on_home_learning_environments_of_Latino_families (Πρόσβαση 09/10/2016).
- New South Wales (2003) *School Readiness: Discussion paper 1*, NSW Parenting Centre. http://www.community.nsw.gov.au/_data/assets/pdf_file/0016/321604/school_readiness.pdf (Πρόσβαση 07/04/2017).
- O'Dell F.L., & Eisenberg, S. (1989). Helping students to make important Transitions. *The school Counselor, 36* (4), 286-292.
- O'Hara, M. (2000). *Teaching 3-8 meeting the standards for initial teaching and induction*. London: Continuum.
- Pacer Center Champions For Children With Disabilities, (2010). *Early Childhood Transition Guidebook. What You Need to Know Before Your Child's Third Birthday*. Minnesota Department of Education <http://www.pacer.org/parent/php/PHP-a40.pdf> (Πρόσβαση 07/04/2017).
- Pang, Y. H. (2008). Factors associated with the experiences of parents in the transitioning of their young children from early intervention to programs for three-year-olds. *Dissertation Abstract International, 69*(3), 870.
- Pang, Y. H. (2010). Facilitating Family Involvement in Early Intervention to Preschool Transition. *The School Community Journal, 20*(2), 183-198.

- Pareek, U., & Rao, V.I. (1990). Cross-Cultural Surveys and Interviewing. In C.H. Triandis & W.J. Berry (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology-Methodology* (pp. 127-171). Boston: Allyn and Bacon.
- Parkinson, B. (1992). Observing foreign language lessons. *Language Learning Journal*, 5, 20-24.
- Patton, CH., & Wang, J. (2012). *Ready for Success: Creating Collaborative and Thoughtful Transitions into Kindergarten*. Harvard Family Research Project.
- Pellegrini, A.D., & Blatchford, P. (2000). *The child at school: interactions with peers and teachers*. London: Arnold.
- Perroncel, C. B. (2000). *Getting kids ready for school in rural America*. Charleston, WV: AEL. Inc.
- Peters, S. (2000, August 29 – September 1). Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. Paper presented at 10th European Early Childhood Education Research Association Conference: "Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood", University of London, London.<http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/peters1.pdf>(Πρόσβαση 20/05/2017).
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. (Report to the Ministry of Education). New Zealand: Ministry of Education.http://ece.manukau.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0008/85841/956_ECE_LitReview.pdf (Πρόσβαση 12/3/2017).
- Petrakos, H.H., & Lehrer, J.S. (2011). Parents' and Teachers' Perceptions of Transition Practices in Kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2), 62–73.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions. *International Journal of EARLY Years Education*, 13(1), 55-69.
- Pianta, R.C. (2007). Early education in transition. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 3–10). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88.

- Pianta, R.C., & Cox, M.J. (2002). Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research and Policy Briefs*, 2(2). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463897.pdf> (Πρόσβαση 12/05/2017).
- Pianta, R.C., Cox, M.J., & Snow, K.L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R.C., Cox, M.J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Pianta, R.C., & Kraft-Sayre, M.E. (1999). Parent's observations about their children's transition to kindergarten. *Young Children*, 54 (3), 47-51.
- Pianta, R.C., & Kraft-Sayre, M. K. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R.C., & Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufmann, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16 (1), 117-132.
- Pianta, R.C., & Rimm-Kaufman, S.E. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families and children. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 490-507). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pianta, R.C., Rimm-Kaufman, S.E., & Cox, M. (1999). Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 3-12). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pianta, R.C., & Steinberg, M., (1992). Teacher - Child Relationships and the Process of Adjusting to School. *New directions for child development*, 57, 61-80.
- Pianta, R.C., & Walsh, D. (1996). *High risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- 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.
- Plowman, L., & Stephen, Ch. (2002a). ICT and Children's Media Environments, *Early years' matters*, 2, 6.

- http://www.educationscotland.gov.uk/Images/early_years_matters_2_tcm4-122077.pdf (Πρόσβαση 07/04/2017).
- Plowman, L., & Stephen, Ch. (2002b). Multi-lingual Introduction to the Nursery, *Early years' matters*, 2, 6. http://www.educationscotland.gov.uk/Images/early_years_matters_2_tcm4-122077.pdf (Πρόσβαση 07/04/2017).
- Pollard, A. (1996) *The Social World of Children's Learning*. London: Cassell.
- Porter, L. (2003). *Young children's behaviour: Practical approaches for caregivers and teachers*. London: Paul Chapman Publishing.
- Psychology Glossary. (n.d.). Stress Inoculation. In *Alleydog.com's online glossary*. <https://www.alleydog.com/glossary/psychology-glossary.php> (Πρόσβαση 19/04/2017).
- Puckett, M.B., & Black, J.K., (2000). *Authentic assessment of the young child*. New York: Macmillan.
- Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (1999). Beginning school for children at risk. In R.C. Pianta & M. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp.217-251). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Recchia, S., & Bentley, D. F. (2013). Parent Perspectives on How a Child-Centered Preschool Experience Shapes Children's Navigation of Kindergarten. *Early Childhood Research Practice*, 15(1).
- Redden, S., Forness, S., Ramey, S., Ramey, C., Brezausek, C., & Kavale, K. (2001). Children at risk: Effects of a four-year Head Start transition program on special education identification. *Journal of Child and Family Studies*, 10(2), 255-270.
- Repetto, J.B., & Correa, V.I. (1996). Expanding views on transition. *Exceptional Children*, 62,(6), 551-63.
- Reynolds, A.J. (2004). Research on early childhood interventions in the confirmatory mode. *Children and Youth Services Review*, 26,15-38.
- Riedinger, S. (1997). *Even Start: Facilitating transitions to kindergarten*. Dept. of Education: Washington,DC: Planning and Evaluation Service.
- Rimm-Kaufman S.E. (2004). School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development. In: R.E. Tremblay, M. Boivin, & RDeV. Peters, (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <http://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/school-transition-and-school-readiness-outcome-early-childhood> (Πρόσβαση

16/05/2017).

- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.
- 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.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2004). *Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention*. Charlottesville, VA: National Institute on Early Childhood Development and Education.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C., & Cox, M.J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24(2), 86-94.
- Roffey, S., & O'Reirdan, T. (2001). *Young children and classroom behaviour: Needs perspectives and strategies*. London: David Fulton Publishers.
- Rose, J. (2009). *Independent Review of the Primary Curriculum*. (Final Report, Nottingham: DCSF Publications).
<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2009-IRPC-final-report.pdf>
(Πρόσβαση 12/05/2017).
- Rosenkoetter, S. E. (1995). *It's a big step: Transition to kindergarten in Kansas schools*. Topeka: Coordinating Council on Early Childhood Developmental Services, Kansas State Board of Education, and Bridging Early Services Transition Project.
- Rosenkoetter, S.E., Whaley, K.T., Hains, A.H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15.
- Rosier, K., & McDonald, M. (2011). Promoting positive education and care transitions for children. *CAFCA Resource sheet communities and families clearinghouse Australia*. Australian Institute of Family Studies, 1-13
<http://www.aifs.gov.au/cafca/pubs/sheets/rs/rs5.pdf> (Πρόσβαση 18/06/2017).

- Rous, B., & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by step guide for agencies, teachers, & families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K., & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a National Survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 17–32.
- Rous, B., Myers, C., & Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005). Introducing the Issue. *The Future of Children*, 15(1), 5-14.
<http://www.peeearlyyears.com/pdf/Research/INTERNATIONAL%20Early%20Years/www.futureofchildren.org.pdf> (Πρόσβαση 21/04/2017).
- Sakellariou, M. (2007). Parent's attitude towards Nursery School and its correlation with their sociological characteristics (309-319). *Proceedings of the Mid Term, Conference of the Research Committee on International Sociological Association*. Cyprus: Nicosia.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Types of parental Involvement in Greek preschool settings: A case study. *International Journal of Learning*, 14, 33-40.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012). Comparing beliefs about and practices of developmental appropriate practices among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *Early Child Development and Care*, 128(10), 1309-1324.
- Salend, S.J., & Taylor, L. (1993). Working with families: A cross-cultural perspective. *Remedial and Special Education*, 14(5), 25-32.
- Saluja, G., Scott-Little, C., & Clifford, R. M. (2000). Readiness for school: A survey of state policies and definitions. *Early Childhood Research & Practice*, 2(2).
<http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/saluja.html> (Πρόσβαση 09/04/2017).
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Garbbe, Y. (2007). *Effective Pre-School and Primary Education 3–11 Project (EPPE 3–11) influences on children's attainment and progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in Year 5 full report* (Research Brief No: RB828). London: Institute of Education, University of London.
- Sanagavarapu, P., & Perry, B. (2005). Concerns and expectations of Bangladeshi parents as their children start school. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 45–51.

- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore, T., & Robinson, R. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Australian Institute of Family Studies, 90*, 45-56.
- School Readiness Task Force Hawai'i Good Beginnings Interdepartmental Council. (2004). *Steps to Kindergarten Transition A Guide to a Successful Transition to Kindergarten* http://center.serve.org/tt/TIPS_BINDER.pdf (Πρόσβαση 06/08/2017).
- Schulman, K., Blank, H., & Ewen, D. (1999). *Seeds of Success: State Prekindergarten Initiatives 1998-1999*. Washington, DC: Children's Defense Fund.
- Schulting, A. (2009). Home-school communication. Kindergarten Home Visit Project. (*FINE*) *Newsletter, 1*(1). Retrieved January 2009, from <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/kindergarten-home-visit-project> (Πρόσβαση 17/01/2017).
- Schulting, A.B., Malone, P.S., & Dodge, K.A. (2005) The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*(6), 860-871. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2757260/> (Πρόσβαση 23/02/2017).
- Schwarz, J.C. (1972). Effects of peer familiarity on the behaviour of pre-schoolers in a novel situation, *Journal of Personality and Social Psychology, 24*, 276-284.
- Scott-Little, C., Kagan, S.L., & Stebbins Frelow, V. (2006). 'Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: the intersection of policy and research?'. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(2), 153-73.
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture, 6*(1), 1-13. <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol6/iss1/5/> (Πρόσβαση 25/03/2017).
- Silvern, S.B. (1988). Continuity/discontinuity between home and early childhood education environments. *The Elementary School Journal, 89*(2), 147-159.
- Simmons, R.G., & Blyth, D.A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine.
- Simmons, R.G., Blyth, D.A., & Bush. D.M. (1978). The transition into early adolescence: A longitudinal comparison of youth in two educational contexts. *Sociology of Education, 51*(3), 149-162.

- Siraj-Blatchford, I. and Woodhead, M. (2009). Effective Early Childhood Programmes. *Early Childhood in Focus 4*. Milton Keynes: Open University. http://oro.open.ac.uk/19300/1/ECiF4-final_as_published_-English.pdf (Πρόσβαση 22/01/2017).
- Smythe-Leistico, K. (2012). A New Approach to Transitions: Welcoming Families and Their Ideas into Kindergarten Classrooms. *New Developments in Early Childhood Education (FINE) Newsletter*, 4(1). <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/a-new-approach-to-transitions-welcoming-families-and-their-ideas-into-kindergarten-classrooms> (Πρόσβαση 03/04/2017).
- Spiegel-McGill, P., Reed, D.J., Konig, C.S., & McGowan, P. A. (1990). Parent education: Easing the transition to preschool. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 66-77.
- Stephen, C. (2006). *Early Years Education: Perspectives From a Review of International Literature*. Information and Analytical Services Division, Scottish Executive Education Dep., Victoria Quay, Edinburgh. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.192.2709&rep=rep1&type=pdf> (Πρόσβαση 06/08/2017).
- Stephen, Ch., & Plowman, L. (2002). *ICT in Pre-School: A 'Benign Addition'? A review of the literature on ICT in pre-school settings*. Dundee: Learning and Teaching Scotland.
- Strati, P. (2014). *La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento*. Tesi di master. Università degli studi Firenze.
- Suk Lee, Y., Baik, J., & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teachers' beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22, 935-945.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. London, UK: Institute of Education, University of London. www.desf.gov.uk (Πρόσβαση 07/07/2017).
- The National Association for the education of young children. (1995). A position statement of the National Association for the education of young children. (School Readiness, Position Statement)

- <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSREADY98.PDF>. (Πρόσβαση 28/12/2016).
- The National League of Cities. Institute for Youth, Education and Families. (2012). *Educational Alignment for Young Children/ Profiles of Local Innovation*. Washington, D.C. 20004.
- Thrusfield, M. (2005). Adjustment for finite population. *Veterinary Epidemiology*, 233-234. Oxford, UK: Blackwell Science.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.
- Transition to School Committee of the Vermont Early Childhood Work Group. (2000). *Off to Kindergarten: A Guide for Parents, Caregivers, and Schools*. Vermont Department of Education and the Vermont Head Start-State Collaboration Project. <http://www.csdvt.org/ums/documents/wtk/Off%20to%20Kindergarten%20booklet.pdf> (Πρόσβαση 06/08/2017).
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
- United Nations (2006). *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York.
- Vecchiotti, S. (2003). Kindergarten: An overlooked educational policy priority. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 17, 1-20.
- Verma, G., & Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. (Working Papers in Early Childhood Development 48). The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation. http://oro.open.ac.uk/16989/1/Vogler_et_al_Transitions_PDF.DAT.pdf (Πρόσβαση 07/04/2013).
- Walker, C.J. (2005). *Running Head: Does Kindergarten Entrance Age Affect Readiness and Performance?* Southeastern Louisiana University.
- Wallace, M. (2000). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Welchons, L.W., & McIntyre, L.L. (2017). The Transition to Kindergarten: Predicting Socio-Behavioral Outcomes for Children With and Without Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 45, 83-93.

- Wildenger, L.K., & McIntyre, L.L. (2011). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child Family Studies*, 20,(4) 387-396.
- Wildenger, L.K., McIntyre, L.L., Fiese, B.H., & Eckert, T.L. (2008). Children's daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 36, 69-74.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Wise, S., da Silva, L., Webster, E., & Sanson, A. (2005). *The efficacy of early childhood interventions*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Wong, V.C., Cook, T.D., Barnett, W., & Jung, K. (2008). An effectiveness-based evaluation of five state pre-kindergarten programs. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(1), 122-154.
- Woodhead, M. (2007). Factors affecting schools' readiness for children. In M. Woodhead & P. Moss, (Eds.), *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children. Early Childhood in Focus (2)*(pp. 20). Milton Keynes: Open University. <http://oro.open.ac.uk/16667/1/ECiF2.DAT.pdf> (Πρόσβαση 06/08/2014)
- Woodhead, M., & Moss, P. (Eds.) (2007). *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children. Early Childhood in Focus (2)*. Milton Keynes: Open University. <http://oro.open.ac.uk/16667/1/ECiF2.DAT.pdf> (Πρόσβαση 12/08/2014).
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz*. Weinheim: Beltz.
- Yeboah, D.A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51-68.

Γ. Πηγές – Διαδίκτυο

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο (Ε. Γουργιώτου, Επιμ.). <http://metavasis.edc.uoc.gr/site/index.php>

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, (2011). http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0602_Odhgos_gia_Nhpiagwgeio_NPS.pdf

Παιδαγωγικό πρόγραμμα παιδικών σταθμών, (2009). *Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Τζ. Βαρνάβα-Σκούρο, Επιμ.). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. <http://www.ppps.ecd.uoa.gr/programma.pdf>

Οδηγός Σπουδών Τμήματος Προσχολικής Αγωγής Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας, (2017). http://www.teiath.gr/seyp/early_childhood_education/articles.php?mid=5558&lang=en

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2006). *Η Μαθησιακή διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ): Έρευνα.* Αθήνα. <http://www.epimelitesanilikon.gr/pdf/DIARROH.pdf>

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2015). *Από το Σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα τον Μαθητή.* <http://archive.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=1&limitstart>

UN DESA(2012). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/united-nations-enable-newsletter.html>

Παραρτήματα



Παράρτημα Ι: « Ερωτηματολόγιο Βρεφονηπιαγωγών»

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Αγαπητοί βρεφονηπιαγωγοί

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας εντάσσεται στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας, υπό την εποπτεία της κ. Σακελλαρίου Μαρίας, αναπληρώτριας καθηγήτριας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς (Βρεφονηπιαγωγούς, Νηπιαγωγούς, Διευθύντριες Παιδικών Σταθμών και Νηπιαγωγείων). Σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα μετάβασης και να καταγράψει τις πρακτικές που ακολουθούν με σκοπό να επιτύχουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την Οικογένεια στον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη, στα οποία σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και να προσδιορίσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με έναν αριθμό δηλώσεων που παρατίθενται. Είναι απολύτως εμπιστευτικό και ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Η γνώμη σας είναι εξαιρετικά σημαντική για τη διερεύνηση των ζητημάτων μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο. Η συμμετοχή είναι εθελοντική και σας παρακαλούμε αφού διαβάσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν, να απαντήσετε ατομικά και με ειλικρίνεια.

Για οποιαδήποτε πρόσθετη πληροφορία ή διευκρίνιση, επικοινωνήστε με την υπεύθυνη για τη διεξαγωγή της έρευνας, κ. Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, υποψήφια διδάκτορα, στην ηλεκτρονική διεύθυνση rodoklia@yahoo.gr

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Υπ. Δρ. Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου
Νηπιαγωγός στο Βρεφονηπιακό Σταθμό
του Ο.Α.Ε.Δ. Ιωαννίνων

Μαρία Σακελλαρίου
Αναπλ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

1. Φύλο:

| | | | |
|--------|--|---------|--|
| Αντρας | | Γυναίκα | |
|--------|--|---------|--|

2. Χρόνια επαγγελματικής υπηρεσίας:

| | | | |
|--------------|--|-----------------|--|
| έως 5 έτη | | 11 έως 20 έτη | |
| 6 έως 10 έτη | | πάνω από 21 έτη | |

3. Σπουδές:

| | | | |
|---------------------------------|--|----------------------|--|
| Πτυχίο ΙΕΚ, Ο.Α.Ε.Δ. | | Μεταπτυχιακό δίπλωμα | |
| Πτυχίο Βρεφονηπιοκομίας ΤΕΙ | | Διδακτορικός τίτλος | |
| Πτυχίο Νηπιαγωγών ΑΕΙ | | Άλλο πτυχίο ΤΕΙ/ΑΕΙ | |
| Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | | | |

4. Θέση που υπηρετείτε:

| | | | |
|----------------------------|--|---------------------------|--|
| Νηπιαγωγός | | Υπεύθυνη Παιδικού Σταθμού | |
| Παιδαγωγός προσχολικής ηλ. | | Βοηθός Βρεφονηπιοκόμου | |

5. Γεωγραφική θέση του Παιδικού Σταθμού:

| | | | | | |
|--------|--|-----------|--|----------|--|
| Αστική | | Ημιαστική | | Αγροτική | |
|--------|--|-----------|--|----------|--|

6. Κτιριακή Υποδομή του Παιδικού Σταθμού

| | | | |
|---------------------------|--|-------------------------------|--|
| Ανεξάρτητο οίκημα | | Συστέγαση με Νηπιαγωγείο | |
| Κοινή αυλή με Νηπιαγωγείο | | Άλλο(παρακαλώ αναφέρετε)..... | |

7. Φορέας Παιδικού Σταθμού

| | | | | | |
|---------------------------------|--|----------|--|------|--|
| Δήμος | | Ιδιωτικό | | ΝΠΔΔ | |
| Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | | | | | |

8. Νομός που ανήκει ο Παιδικός Σταθμός

| | |
|------------|--|
| Άρτας | |
| Θεσπρωτίας | |
| Ιωαννίνων | |
| Πρέβεζας | |

Β. ΑΠΟΨΕΙΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ

9. Πόσοι παιδαγωγοί είστε στην τάξη;

10. Πόσα παιδιά έχετε στην τάξη;

11. Πόσα παιδιά έχετε στην τάξη σας που θα μεταβούν στο νηπιαγωγείο;

12. Ποιο μήνα του έτους γνωρίζετε τα οριστικά αποτελέσματα εγγραφών - επανεγγραφών παιδιών που θα φοιτήσουν στην τάξη σας τη νέα σχολική χρονιά;

| | | | | | | | |
|--------|--|--------|--|----------|--|------------|--|
| ΙΟΥΝΙΟ | | ΙΟΥΛΙΟ | | ΑΥΓΟΥΣΤΟ | | ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟ | |
|--------|--|--------|--|----------|--|------------|--|

13. Από την προσωπική σας εμπειρία, μπορείτε να εκτιμήσετε το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης;

| | | | | | | | | | |
|-------|--|--------|--|--------|--|--------|--|---------|--|
| 0-20% | | 20-40% | | 40-60% | | 60-80% | | 80-100% | |
|-------|--|--------|--|--------|--|--------|--|---------|--|

Ποιες ομάδες παιδιών, κατά τη γνώμη σας, μπορεί να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση;

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για τον καθένα. Διαφωνώ απολύτως (1), Διαφωνώ (2), Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (3), Συμφωνώ (4), Συμφωνώ απολύτως (5)

| Α/Α | Ομάδα παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 14 | Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση | | | | | |
| 15 | Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλειπίες δεξιότητες...) | | | | | |
| 16 | Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (νεύρα, συχνό κλάμα...) | | | | | |
| 17 | Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία (φοίτηση σε Βρεφικό Σταθμό ή Παιδικό Σταθμό) | | | | | |
| 18 | Παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη | | | | | |
| 19 | Παιδιά με ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό περιβάλλον | | | | | |
| 20 | Παιδιά από μειονοτικές ομάδες (αλλοδαπά, αλλοεθνή) | | | | | |
| 21 | Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους | | | | | |
| 22 | Τα μικρότερα παιδιά | | | | | |
| 23 | Τα αγόρια | | | | | |
| 24 | Τα κορίτσια | | | | | |
| 25 | Τα πρωτότοκα παιδιά | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 26 | Το μοναχοπαίδι | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Τα δίδυμα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Παιδιά που ζουν σε ημιαστικές περιοχές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Παιδιά που βιώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα μεταβάσεις (αλλαγές Βρεφικών Σταθμών, Παιδικών Σταθμών, Νηπιαγωγείων) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | | | | | |

Η έκβαση μιας επιτυχημένης μετάβασης από το οικογενειακό περιβάλλον στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης προϋποθέτει κατά τη γνώμη σας να έχουν αποκτήσει τα παιδιά:

(Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από το 1-7, όπου το 1: πιο σημαντικό, έως 7: λιγότερο σημαντικό. Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλα)

| | | |
|----|---|--|
| 34 | Προ-ακαδημαϊκές γνώσεις (αναγνώριση γραμμάτων, μέτρηση) | |
| 35 | Κοινωνικές δεξιότητες | |
| 36 | Γλωσσικές δεξιότητες και επικοινωνία | |
| 37 | Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων | |
| 38 | Θετική αντίληψη για τον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο | |
| 39 | Αυτονομία - Ανεξαρτησία (πηγαίνει μόνο του τουαλέτα, τρώει μόνο του) | |
| 40 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | |

Μία επιτυχημένη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, κατά τη γνώμη σας, χρειάζεται:

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

| | | |
|----|--|--|
| 41 | Πρόβλεψη και σχεδιασμός προγράμματος μετάβασης στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | |
| 42 | Δημιουργία Αναλυτικού προγράμματος για τον Παιδικό Σταθμό | |
| 43 | Αναγνώριση της σημασίας της μετάβασης | |
| 44 | Έγκαιρη ανάρτηση οριστικών αποτελεσμάτων εγγραφών –επανεγγραφών | |
| 45 | Συμμετοχή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης | |
| 46 | Συνεργασία με κοινωνικό λειτουργό ή άλλο φορέα | |

| | | |
|----|---|--|
| 47 | Συνεργασία Διευθυντών – Εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μετάβασης | |
| 48 | Συνέχεια ως προς τον παιδαγωγό σε όλες τις τάξεις φοίτησης | |
| 49 | Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των Εκπαιδευτικών | |
| 50 | Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ των Βρεφονηπιαγωγών, Νηπιαγωγών, Οικογενειών και παιδιών | |
| 51 | Ιδανική αναλογία παιδαγωγού-παιδιού | |
| 52 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | |

Ποιον η συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη για μια επιτυχημένη μετάβαση.

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

| | | |
|----|--|--|
| 53 | Νηπιαγωγών | |
| 54 | Βρεφονηπιαγωγών | |
| 55 | Γονέων/ Κηδεμόνων | |
| 56 | Συλλόγων γονέων και κηδεμόνων | |
| 57 | Υπεύθυνων Παιδικών Σταθμών | |
| 58 | Διευθυντών / Προϊσταμένων σχολικών μονάδων | |
| 59 | Σχολικών Συμβούλων | |
| 60 | Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας | |
| 61 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε) | |

Ποιοι, κατά τη γνώμη σας, είναι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης;

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για τον καθένα. Διαφωνώ απολύτως (1), Διαφωνώ (2), Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (3), Συμφωνώ (4), Συμφωνώ απολύτως (5)

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 62 | Η ελλιπής κρατική πολιτική για την προσχολική εκπαίδευση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63 | Η κτιριακή υποδομή των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64 | Το ωράριο των κέντρων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65 | Η προσχολική εμπειρία των ίδιων των γονέων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66 | Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 67 | Το άγχος – στρες των γονέων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68 | Η κουλτούρα και η γλώσσα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν οι γονείς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69 | Η άρνηση συμμετοχής των γονέων σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από την οικογένεια στον Παιδικό Σταθμό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70 | Η συγγενική σχέση παιδαγωγού-παιδιού | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71 | Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72 | Η έλλειψη προσχολικής εμπειρίας των παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73 | Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74 | Η ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75 | Η ηλικία του παιδιού κατά την είσοδό του στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76 | Ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77 | Η δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί τον γονέα-κηδεμόνα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78 | Η εξάρτηση του παιδιού από αντικείμενα (πιπίλα, κουβέρτα, παιχνίδι) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79 | Η γνωριμία του παιδιού με το κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης που θα φοιτήσει πριν την έναρξη του σχολικού έτους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80 | Η γνωριμία του παιδιού με την παιδαγωγό του πριν την έναρξη του σχολικού έτους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81 | Η έλλειψη φίλων του παιδιού στην τάξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82 | Η άρνηση του παιδιού να παραμείνει στο σπίτι | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83 | Η αυξημένη παραμονή του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (πάνω από 4 ώρες ημερησίως) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε) | | | | | |

Γ. ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ – ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

| <p>Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον Παιδικό Σταθμό και από εκεί στο Νηπιαγωγείο.</p> <p>Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για τον Παιδικό Σταθμό και έναν αριθμό για το Νηπιαγωγείο. Καθόλου σημαντική (1) Λίγο σημαντική (2) Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3) Σημαντική (4) Πολύ σημαντική (5)</p> | | Κέντρα προσχολικής αγωγής | | | | | | | | | |
|---|---|---------------------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|
| | | Παιδικός σταθμός | | | | | Νηπιαγωγείο | | | | |
| 85 | Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86 | Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87 | Το παιδί διαβάζει | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88 | Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89 | Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90 | Το παιδί γράφει το όνομά του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91 | Το παιδί γράφει | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92 | Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93 | Το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94 | Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95 | Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96 | Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97 | Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98 | Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99 | Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100 | Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 101 | Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 102 | Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 103 | Το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| <p>Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον Παιδικό Σταθμό και από εκεί στο Νηπιαγωγείο.</p> <p>Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για τον Παιδικό Σταθμό και έναν αριθμό για το Νηπιαγωγείο. Καθόλου σημαντική (1) Λίγο σημαντική (2) Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3) Σημαντική (4) Πολύ σημαντική (5)</p> | | Κέντρα προσχολικής αγωγής | | | | | | | | | |
|--|---|---------------------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|
| | | Παιδικός σταθμός | | | | | Νηπιαγωγείο | | | | |
| 104 | Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 105 | Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 106 | Το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 107 | Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 108 | Το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 109 | Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 110 | Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 111 | Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 112 | Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 113 | Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 114 | Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 115 | Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 116 | Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 117 | Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 118 | Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 119 | Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 120 | Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 121 | Το παιδί τρώει μόνο του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 122 | Το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 123 | Το παιδί έχει ενσυναίσθηση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 124 | Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Ποια από τα ακόλουθα γνωστικά αντικείμενα των βασικών σας σπουδών πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν τα παιδιά στη μετάβασή τους από τον Παιδικό Σταθμό στο Νηπιαγωγείο. (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) | | |
|--|---------------------------------|--|
| 125 | Παιδική λογοτεχνία | |
| 126 | Γλωσσικές δραστηριότητες | |
| 127 | Μαθηματικές δραστηριότητες | |
| 128 | Ψυχοκινητικές δραστηριότητες | |
| 129 | Εικαστικά | |
| 130 | Δραματοποίηση | |
| 131 | Ομαδικά παιχνίδια | |
| 132 | Κουκλοθέατρο | |
| 133 | Θεατρικό παιχνίδι | |
| 134 | Μουσική | |
| 135 | Ζωγραφική | |
| 136 | Πληροφορική | |
| 137 | Άλλα (παρακαλώ αναφέρετε) | |

Δ. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση ακόμη και αν δεν την εφαρμόζετε Καθόλου σημαντικό(1) Λίγο σημαντικό (2) Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3) Σημαντικό (4) Πολύ σημαντικό (5) | | | | |
|-----|--|-----|-----|---|---|---|---|---|
| | | | | Επιλέξτε με (v) το ΝΑΙ ή ΟΧΙ | | | | |
| 138 | Φροντίζετε να γνωρίσετε το παιδί και την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 139 | Πραγματοποιείτε επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στον Παιδικό Σταθμό | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 140 | Ακούτε τους προβληματισμούς της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών τους στον Παιδικό Σταθμό | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|---|---|---|---|---|
| 141 | Στέλνετε επιστολή καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες της τάξης σας | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 142 | Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς της τάξης σας πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 143 | Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση στον Παιδικό Σταθμό πριν την πρώτη μέρα στον Παιδικό Σταθμό | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 144 | Μοιράζετε φυλλάδια που κατατοπίζουν την οικογένεια πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 145 | Συζητάτε προσωπικά με τους γονείς πριν την είσοδο του παιδιού στον Παιδικό Σταθμό | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 146 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε)..... | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|------------------------------|-----|--|---|---|---|---|
| <p>Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία εφαρμόζετε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για να διευκολύνετε τη μετάβαση του παιδιού στο κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης; Παρακαλείστε να αξιολογήσετε τις παρακάτω πρακτικές, είτε τις εφαρμόζετε, είτε όχι</p> | | NAI | OXI | Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση ακόμη και αν δεν την εφαρμόζετε Καθόλου σημαντικό (1) Λίγο σημαντικό (2) Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3) Σημαντικό (4) Πολύ σημαντικό (5) | | | | |
| | | Επιλέξτε με (v) το NAI ή OXI | | | | | | |
| 147 | Ζητάτε τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών τους | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 148 | Ενθαρρύνετε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στον Παιδικό Σταθμό να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 149 | Ζητάτε την παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες στον Παιδικό Σταθμό | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 150 | Δημιουργείτε μικρές ομάδες προσαρμογής κατά τον μήνα Σεπτέμβριο (αρχή σχολικής χρονιάς) | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 151 | Εφαρμόζετε σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών στον Παιδικό Σταθμό κατά τον μήνα Σεπτέμβριο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 152 | Καλείτε τους γονείς στην τάξη του Παιδικού Σταθμού μετά την πρώτη μέρα για να μάθουν περισσότερα για τον Παιδικό Σταθμό | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 153 | Συζητάτε με τα παιδιά για την είσοδό τους στον Παιδικό Σταθμό στην αρχή της χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 154 | Δημιουργείτε εποπτικά υλικά για τα παιδιά ώστε να τα βοηθήσετε να καταλάβουν τη μετάβασή τους στον Παιδικό Σταθμό (φωτογραφικό υλικό, άλμπουμ) | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 155 | Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 156 | Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή συμβιώνοντας με συνομηλίκους στην τάξη | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 157 | Διασφαλίζετε την ομαλή συνέχεια στις διαδικασίες και στα θέματα μάθησης και οργάνωσης του χώρου | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|---|---|---|---|---|
| 158 | Ανακαλύψτε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 159 | Πληροφορείτε την οικογένεια για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών (αναγνώριση γραμμάτων, μέτρηση κ.α.) | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 160 | Παρέχετε γενικές πληροφορίες στην οικογένεια για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 161 | Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση στον Παιδικό Σταθμό κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 162 | Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 163 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε)..... | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|-----|--|---|---|---|---|
| <p>Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείτε για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού από τον Παιδικό Σταθμό στο Νηπιαγωγείο. Παρακαλείστε να αξιολογήσετε τις παρακάτω πρακτικές, είτε τις εφαρμόζετε, είτε όχι</p> | | NAI | OXI | Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση ακόμη και αν δεν την εφαρμόζετε Καθόλου σημαντικό (1) Λίγο σημαντικό (2) Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3) Σημαντικό (4) Πολύ σημαντικό (5) | | | | |
| | | Επιλέξτε με (v) το NAI ή OXI | | | | | | |
| 164 | Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση στο Νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στον Παιδικό Σταθμό | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 165 | Ενθαρρύνετε τους γονείς κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών τους στο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 166 | Φέρνετε σε επικοινωνία τους γονείς των παιδιών που θα φοιτήσουν στο ίδιο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 167 | Συζητάτε με τα παιδιά για την είσοδό τους στο Νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον Παιδικό Σταθμό | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 168 | Συνθέτετε το ατομικό portfolio των παιδιών που θα τα συνοδεύσει στο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 169 | Επισκέπτεστε με τα παιδιά τον χώρο του Νηπιαγωγείου και οργανώνετε κάποιες δραστηριότητες | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 170 | Καλείτε τα παιδιά του Νηπιαγωγείου στον Παιδικό Σταθμό για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για το Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 171 | Καλείτε μία Νηπιαγωγό να μιλήσει στα παιδιά για το Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 172 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε) | | | | | | | |

| <p>Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείτε για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του Παιδικού Σταθμού και του Νηπιαγωγείου, ώστε να εξασφαλίσετε μία ομαλή μετάβαση; Παρακαλείστε να αξιολογήσετε τις παρακάτω πρακτικές, είτε τις εφαρμόζετε, είτε όχι</p> | | <p>ΝΑΙ</p> | <p>ΟΧΙ</p> | <p>Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση ακόμη και αν δεν την εφαρμόζετε</p> <p>Καθόλου σημαντικό (1) Λίγο σημαντικό (2) Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3) Σημαντικό (4) Πολύ σημαντικό (5)</p> | | | | |
|---|--|------------|------------|---|---|---|---|---|
| | | | | <p>Επιλέξτε με (v) το ΝΑΙ ή ΟΧΙ</p> | | | | |
| 173 | Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών του Παιδικού Σταθμού και του Νηπιαγωγείου | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 174 | Συναντήσεις και επικοινωνία παιδιών διαφορετικών Παιδικών Σταθμών που θα πάνε στο ίδιο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 175 | Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 176 | Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 177 | Ενθάρρυνση των παιδιών να δημιουργούν ανεμπόδιστα νέες φιλίες | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 178 | Συμμετοχή των παιδιών του Παιδικού σταθμού και του Νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 179 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε)..... | | | | | | | |

| <p>Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία εφαρμόζετε στο σχολείο σας για την ανάπτυξη συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των Παιδαγωγών; Παρακαλείστε να αξιολογήσετε τις παρακάτω πρακτικές, είτε τις εφαρμόζετε, είτε όχι</p> | | <p>ΝΑΙ</p> | <p>ΟΧΙ</p> | <p>Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση ακόμη και αν δεν την εφαρμόζετε</p> <p>Καθόλου σημαντικό (1) Λίγο σημαντικό (2) Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3) Σημαντικό (4) Πολύ σημαντικό (5)</p> | | | | |
|---|--|------------|------------|---|---|---|---|---|
| | | | | <p>Επιλέξτε με (v) το ΝΑΙ ή ΟΧΙ</p> | | | | |
| 180 | Οι Βρεφονηπιαγωγοί και οι Νηπιαγωγοί ανταλλάσσουν επισκέψεις και παρατηρούν την εκπαιδευτική πρακτική | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 181 | Κοινές συνεδριάσεις Βρεφονηπιαγωγών και Νηπιαγωγών για τη σχολική ετοιμότητα και την εξέλιξη των παιδιών | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 182 | Τηλεφωνική επικοινωνία Βρεφονηπιαγωγών- Νηπιαγωγών για ανταλλαγή απόψεων ως προς το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 183 | Οι Βρεφονηπιαγωγοί ενημερώνουν τις Νηπιαγωγούς για τις κοινωνικές και προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών ύστερα από συγκατάθεση των γονέων | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|---|---|---|---|---|
| 184 | Παρακολούθηση από κοινού σεμιναρίων σχετικά με θέματα μετάβασης και σχολικής ετοιμότητας | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 185 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε)..... | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|---|--|--|
| Παρακαλώ υποδείξτε τον βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω πρακτικές, οι οποίες συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία και οργανώνονται από την κοινότητα για να ενισχύσουν με επιτυχία τη μετάβαση των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης; | | | | Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση. Διαφωνώ απολύτως(1) Διαφωνώ (2) Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απολύτως (5) | | | | |
| 186 | Η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για την οικογένεια και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 187 | Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για την οικογένεια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 188 | Η κοινότητα διοργανώνει πολυγλωσσικές συνεδριάσεις για την οικογένεια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 189 | Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για Παιδαγωγούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 190 | Η κοινότητα μοιράζει ενημερωτικά φυλλάδια για τη μετάβαση σε οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 191 | Η κοινότητα συντάσσει «οδηγό» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 192 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε)..... | | | | | | | |

| | |
|---|---|
| Οι πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζετε για μια επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι αποτέλεσμα: | |
| (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) | |
| 193 | Γνώσεων που βασίζονται στις βασικές σπουδές |
| 194 | Προσωπικής επαγγελματικής εμπειρίας |
| 195 | «Παιδαγωγικών Συνταγών» από τους παλαιότερους Παιδαγωγούς |
| 196 | Επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα μετάβασης |
| 197 | Προσωπικής ενημέρωσης και αναζήτησης νέων ιδεών για πρακτικές ενίσχυσης της μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης |

| | | |
|-----|--|--|
| 198 | Εφαρμογής Αναλυτικού Προγράμματος | |
| 199 | Συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ Παιδαγωγών – Οικογενειών | |
| 200 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | |

| Ποιες από τις παρακάτω επιλογές θεωρείτε σημαντικές για τη σύνδεση Παιδικού Σταθμού και Νηπιαγωγείου; | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντική (1), Λίγο σημαντική (2), Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3), Σημαντική (4), Πολύ σημαντική (5) | | | | | | |
| 201 | Δημιουργία Αναλυτικού Προγράμματος στον Παιδικό Σταθμό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 202 | Συνέχεια μεταξύ Παιδικού Σταθμού και Νηπιαγωγείου σε επίπεδο Αναλυτικού Προγράμματος | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 203 | Κοινά επιστημονικά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών Βρεφονηπιαγωγών και Νηπιαγωγών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 204 | Εκπαίδευση και κατάρτιση των Βρεφονηπιαγωγών και Νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 205 | Αναγνώριση της αξίας του Παιδικού Σταθμού σε θέματα μετάβασης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 206 | Το Νηπιαγωγείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα (γεωγραφικά) στον Παιδικό Σταθμό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 207 | Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε) | | | | | |

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία



Παράρτημα II: « Ερωτηματολόγιο Νηπιαγωγών»



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Αγαπητοί Νηπιαγωγοί

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας εντάσσεται στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας, υπό την εποπτεία της κ. Σακελλαρίου Μαρίας, αναπληρώτριας καθηγήτριας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς (Νηπιαγωγούς, Βρεφονηπιαγωγούς, Διευθύντριες Νηπιαγωγείων και Παιδικών Σταθμών). Σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα μετάβασης και να καταγράψει τις πρακτικές που ακολουθούν με σκοπό να επιτύχουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την Οικογένεια στον Παιδικό Σταθμό και στο Νηπιαγωγείο.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη, στα οποία σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και να προσδιορίσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με έναν αριθμό δηλώσεων που παρατίθενται. Είναι απολύτως εμπιστευτικό και ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Η γνώμη σας είναι εξαιρετικά σημαντική για τη διερεύνηση των ζητημάτων μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο. Η συμμετοχή είναι εθελοντική και σας παρακαλούμε αφού διαβάσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν, να απαντήσετε ατομικά και με ειλικρίνεια.

Για οποιαδήποτε πρόσθετη πληροφορία ή διευκρίνιση, επικοινωνήστε με την υπεύθυνη για τη διεξαγωγή της έρευνας, κ. Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, υποψήφια διδάκτορα, στην ηλεκτρονική διεύθυνση rodoklia@yahoo.gr

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Υπ. Δρ. Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Μαρία Σακελλαρίου

Νηπιαγωγός στο Βρεφονηπιακό Σταθμό
του Ο.Α.Ε.Δ. Ιωαννίνων

Αναπλ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

14. Φύλο:

| | | | |
|--------|--|---------|--|
| Αντρας | | Γυναίκα | |
|--------|--|---------|--|

15. Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας:

| | | | |
|--------------|--|-----------------|--|
| έως 5 έτη | | 11 έως 20 έτη | |
| 6 έως 10 έτη | | πάνω από 21 έτη | |

16. Σπουδές:

3.1. Βασικές Σπουδές:

| | |
|------------------|---------------------|
| Διετούς φοίτησης | Τετραετούς φοίτησης |
|------------------|---------------------|

a. Άλλες Σπουδές:

| | |
|----------------------|-----------------------|
| Διδασκαλείο | Διδακτορικός τίτλος |
| Εξομοίωση | Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ |
| Μεταπτυχιακό δίπλωμα | Δεν έχω άλλες σπουδές |

4. Θέση που υπηρετείτε:

| | |
|------------|--------------------------|
| Νηπιαγωγός | Διευθύντρια Νηπιαγωγείου |
|------------|--------------------------|

5. Γεωγραφική θέση του Νηπιαγωγείου:

| | | | |
|--------|-----------|----------|--|
| Αστική | Ημιαστική | Αγροτική | |
|--------|-----------|----------|--|

6. Κτιριακή Υποδομή του Νηπιαγωγείου

| | |
|------------------------------|-------------------------------|
| Ανεξάρτητο οίκημα | Συστέγαση με Παιδικό Σταθμό |
| Κοινή αυλή με Παιδικό Σταθμό | Άλλο(παρακαλώ αναφέρετε)..... |

7. Φορέας Νηπιαγωγείου

| | |
|---------------------------------|----------|
| Δημόσιο | Ιδιωτικό |
| Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | |

8. Νομός που ανήκει το Νηπιαγωγείο

| | |
|------------|--|
| Άρτας | |
| Ιωαννίνων | |
| Πρέβεζας | |
| Θεσπρωτίας | |

B. ΑΠΟΨΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ

9. Πόσοι παιδαγωγοί είστε στην τάξη;

10. Πόσα παιδιά έχετε στην τάξη;

11. Ποιο μήνα του έτους γνωρίζετε τα οριστικά αποτελέσματα εγγραφών - επανεγγραφών παιδιών που θα φοιτήσουν στην τάξη σας τη νέα σχολική χρονιά;

| | | | |
|--------|--------|----------|------------|
| ΙΟΥΝΙΟ | ΙΟΥΛΙΟ | ΑΥΓΟΥΣΤΟ | ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟ |
|--------|--------|----------|------------|

12. Από την προσωπική σας εμπειρία, μπορείτε να εκτιμήσετε το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης;

| | | | | |
|-------|--------|--------|--------|---------|
| 0-20% | 20-40% | 40-60% | 60-80% | 80-100% |
|-------|--------|--------|--------|---------|

| Ποιες ομάδες παιδιών, κατά τη γνώμη σας, μπορεί να βιώσουν μια δύσκολη μετάβαση; Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για τον καθένα. Διαφωνώ απολύτως (1), Διαφωνώ (2), Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (3), Συμφωνώ (4), Συμφωνώ απολύτως (5) | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα (κακή συγκέντρωση, ελλειπείς δεξιότητες...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (αντιδράσεις, νεύρα, συχνό κλάμα...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Παιδιά που δεν έχουν προσχολική εμπειρία (φοίτηση σε Βρεφικό Σταθμό ή Παιδικό Σταθμό) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Παιδιά με ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό περιβάλλον | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Παιδιά από μειονοτικές ομάδες (αλλοδαπά, αλλοεθνή) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Παιδιά που δεν έχουν φίλους στην αρχή του σχολικού έτους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Τα μικρότερα παιδιά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Τα αγόρια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Τα κορίτσια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Τα πρωτότοκα παιδιά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Το μοναχοπαιδί | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 26 | Τα δίδυμα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Παιδιά που ζουν σε ημιαστικές περιοχές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Παιδιά που βιώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα μεταβάσεις (αλλαγές Βρεφικών Σταθμών, Παιδικών Σταθμών, Νηπιαγωγείων) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | | | | | |

Η έκβαση μιας επιτυχημένης μετάβασης από το οικογενειακό περιβάλλον στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης προϋποθέτει κατά τη γνώμη σας να έχουν αποκτήσει τα παιδιά:

(Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από το 1-7, όπου το 1: πιο σημαντικό, έως 7: λιγότερο σημαντικό. Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλα)

| | | |
|----|---|--|
| 33 | Προ-ακαδημαϊκές γνώσεις (αναγνώριση γραμμάτων, μέτρηση) | |
| 34 | Κοινωνικές δεξιότητες | |
| 35 | Γλωσσικές δεξιότητες και επικοινωνία | |
| 36 | Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων | |
| 37 | Θετική αντίληψη για τον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο | |
| 38 | Αυτονομία - Ανεξαρτησία (πηγαίνει μόνο του τουαλέτα, τρώει μόνο του) | |
| 39 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | |

Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις πιστεύετε ότι θα μπορούσαν από πλευράς κέντρων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, να εξασφαλίσουν μια επιτυχημένη μετάβαση.

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

| | | |
|----|--|--|
| 40 | Πρόβλεψη και σχεδιασμός προγράμματος μετάβασης στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | |
| 41 | Δημιουργία Αναλυτικού προγράμματος για τον Παιδικό Σταθμό | |
| 42 | Αναγνώριση της σημασίας της μετάβασης | |
| 43 | Έγκαιρη ανάρτηση οριστικών αποτελεσμάτων εγγραφών –επανεγγραφών | |
| 44 | Συμμετοχή της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης | |
| 45 | Συνεργασία με κοινωνικό λειτουργό ή άλλο φορέα | |

| | | |
|----|---|--|
| 46 | Συνεργασία Διευθυντών - Παιδαγωγών στη διαδικασία της μετάβασης | |
| 47 | Συνέχεια ως προς τον παιδαγωγό σε όλες τις τάξεις φοίτησης | |
| 48 | Διαρκής επιμόρφωση σε θέματα μετάβασης όλων των Παιδαγωγών | |
| 49 | Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ των Βρεφονηπιαγωγών, Νηπιαγωγών, Οικογενειών και παιδιών | |
| 50 | Ιδανική αναλογία Παιδαγωγού-παιδιού | |
| 51 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | |

Ποιων η συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη για μια επιτυχημένη μετάβαση.

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

| | | |
|----|--|--|
| 52 | Νηπιαγωγών | |
| 53 | Βρεφονηπιαγωγών | |
| 54 | Γονέων/κηδεμόνων | |
| 55 | Συλλόγων γονέων και κηδεμόνων | |
| 56 | Υπευθύνων Παιδικών Σταθμών | |
| 57 | Διευθυντών/Προϊσταμένων σχολικών μονάδων | |
| 58 | Σχολικών Συμβούλων | |
| 59 | Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας | |
| 60 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε) | |

Ποιοι, κατά τη γνώμη σας, είναι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης;

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για τον καθένα. Διαφωνώ απολύτως (1), Διαφωνώ (2), Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (3), Συμφωνώ (4), Συμφωνώ απολύτως (5)

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 61 | Η ελλιπής κρατική πολιτική για την προσχολική εκπαίδευση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62 | Η κτιριακή υποδομή των Προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63 | Το ωράριο των κέντρων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64 | Η προσχολική εμπειρία των ίδιων των γονέων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 65 | Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66 | Το άγχος – στρες των γονέων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67 | Η κουλτούρα και η γλώσσα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν οι γονείς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68 | Η άρνηση συμμετοχής της οικογένειας σε ένα πρόγραμμα μετάβασης από την οικογένεια στον Παιδικό σταθμό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69 | Η συγγενική σχέση Παιδαγωγού-παιδιού | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70 | Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71 | Η έλλειψη προσχολικής εμπειρίας των παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72 | Τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73 | Η ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74 | Η ηλικία του παιδιού κατά την είσοδό του στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75 | Ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76 | Η δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί τον γονέα-κηδεμόνα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77 | Η εξάρτηση του παιδιού από αντικείμενα (πιπίλα, κουβέρτα, παιχνίδι) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78 | Η γνωριμία του παιδιού με το κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης που θα φοιτήσει πριν την έναρξη του σχολικού έτους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79 | Η γνωριμία του παιδιού με την παιδαγωγό του πριν την έναρξη του σχολικού έτους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80 | Η έλλειψη φίλων του παιδιού στην τάξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81 | Η άρνηση του παιδιού να παραμείνει στο σπίτι | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82 | Η αυξημένη παραμονή του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (πάνω από 4 ώρες ημερησίως) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε) | | | | | |

**Γ. ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ – ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΟΥΝ
ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

| <p>Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω προ-ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον Παιδικό Σταθμό και από εκεί στο Νηπιαγωγείο.</p> <p>Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για τον Παιδικό Σταθμό και έναν αριθμό για το Νηπιαγωγείο. Καθόλου σημαντική (1) Λίγο σημαντική (2) Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3) Σημαντική (4) Πολύ σημαντική (5)</p> | | Κέντρα προσχολικής αγωγής | | | | | | | | | |
|---|---|---------------------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|
| | | Παιδικός σταθμός | | | | | Νηπιαγωγείο | | | | |
| 84 | Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85 | Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86 | Το παιδί διαβάζει | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87 | Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88 | Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89 | Το παιδί γράφει το όνομά του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90 | Το παιδί γράφει | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91 | Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92 | Το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93 | Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94 | Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95 | Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96 | Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97 | Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98 | Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99 | Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100 | Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 101 | Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 102 | Το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| <p>Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον Παιδικό Σταθμό και από εκεί στο Νηπιαγωγείο.</p> <p>Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για τον Παιδικό Σταθμό και έναν αριθμό για το Νηπιαγωγείο. Καθόλου σημαντική (1) Λίγο σημαντική (2) Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3) Σημαντική (4) Πολύ σημαντική (5)</p> | | Κέντρα προσχολικής αγωγής | | | | | | | | | |
|--|---|---------------------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|
| | | Παιδικός σταθμός | | | | | Νηπιαγωγείο | | | | |
| 103 | Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 104 | Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 105 | Το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 106 | Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 107 | Το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 108 | Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 109 | Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 110 | Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 111 | Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 112 | Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 113 | Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 114 | Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 115 | Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 116 | Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 117 | Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 118 | Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 119 | Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 120 | Το παιδί τρώει μόνο του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 121 | Το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 122 | Το παιδί έχει ενσυναίσθηση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 123 | Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Ποια από τα ακόλουθα γνωστικά αντικείμενα που εφαρμόζονται στον Παιδικό Σταθμό πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν τα παιδιά στη μετάβασή τους στο Νηπιαγωγείο. (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) | | |
|--|---------------------------------|--|
| 124 | Παιδική λογοτεχνία | |
| 125 | Γλωσσικές δραστηριότητες | |
| 126 | Μαθηματικές δραστηριότητες | |
| 127 | Ψυχοκινητικές δραστηριότητες | |
| 128 | Εικαστικά | |
| 129 | Δραματοποίηση | |
| 130 | Ομαδικά παιχνίδια | |
| 131 | Κουκλοθέατρο | |
| 132 | Θεατρικό παιχνίδι | |
| 133 | Μουσική | |
| 134 | Ζωγραφική | |
| 135 | Πληροφορική | |
| 136 | Άλλα (παρακαλώ αναφέρετε) | |

**Δ. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
 ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ
 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση ακόμη και αν δεν την εφαρμόζετε Καθόλου σημαντικό(1) Λίγο σημαντικό (2) Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3) Σημαντικό (4) Πολύ σημαντικό (5) | | | | |
|-----|--|------------|------------|---|----------|----------|----------|----------|
| | | | | Επιλέξτε με (v) το ΝΑΙ ή ΟΧΙ | | | | |
| 137 | Φροντίζετε να γνωρίσετε το παιδί και την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 138 | Πραγματοποιείτε επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|---|---|---|---|---|
| 139 | Ακούτε τους προβληματισμούς της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών τους στο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 140 | Στέλνετε επιστολή καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες της τάξης σας | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 141 | Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς της τάξης σας πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 142 | Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση στο Νηπιαγωγείο πριν την πρώτη μέρα στο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 143 | Μοιράζετε φυλλάδια που κατατοπίζουν την οικογένεια πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 144 | Συζητάτε προσωπικά με την οικογένεια πριν την είσοδο του παιδιού στο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 145 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε)..... | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|------------------------------|-----|--|---|---|---|---|
| <p>Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία εφαρμόζετε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για να διευκολύνετε τη μετάβαση του παιδιού στο κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης; Παρακαλείστε να αξιολογήσετε τις παρακάτω πρακτικές, είτε τις εφαρμόζετε, είτε όχι</p> | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση ακόμη και αν δεν την εφαρμόζετε Καθόλου σημαντικό (1) Λίγο σημαντικό (2) Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3) Σημαντικό (4) Πολύ σημαντικό (5) | | | | |
| | | Επιλέξτε με (v) το ΝΑΙ ή ΟΧΙ | | | | | | |
| 146 | Ζητάτε τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών τους | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 147 | Ενθαρρύνετε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν ήδη στο Νηπιαγωγείο να παρέχουν συμβουλές στους νέους γονείς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 148 | Ζητάτε την παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες στο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 149 | Δημιουργείτε μικρές ομάδες προσαρμογής τον μήνα Σεπτέμβριο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 150 | Εφαρμόζετε σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών στο Νηπιαγωγείο τον μήνα Σεπτέμβριο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 151 | Καλείτε τους γονείς στην τάξη του Νηπιαγωγείου μετά την πρώτη μέρα για να μάθουν περισσότερα για αυτό | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 152 | Συζητάτε με τα παιδιά για την είσοδό τους στο Νηπιαγωγείο στην αρχή της χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 153 | Βλέπετε και συζητάτε με τα παιδιά το portfolio τους από τον Παιδικό σταθμό | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|---|---|---|---|---|
| 154 | Δημιουργείτε εποπτικά υλικά για τα παιδιά ώστε να τα βοηθήσετε να καταλάβουν τη μετάβασή τους στο Νηπιαγωγείο (φωτογραφικό υλικό, άλμπουμ) | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 155 | Βοηθάτε τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες του σχολείου | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 156 | Βοηθάτε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή συμβιώνοντας με συνομηλίκους στην τάξη | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 157 | Διασφαλίζετε την ομαλή συνέχεια στις διαδικασίες και στα θέματα μάθησης και οργάνωσης του χώρου | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 158 | Ανακαλύπτετε τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 159 | Πληροφορείτε την οικογένεια για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών (αναγνώριση γραμμάτων, μέτρηση κ.α.) | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 160 | Παρέχετε γενικές πληροφορίες στην οικογένεια για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 161 | Παρέχετε στις οικογένειες των παιδιών εποπτικό υλικό (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση στο Νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 162 | Έχετε τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 163 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε)..... | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|------------------------------|-----|--|---|---|---|---|
| | Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείτε για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του Παιδικού Σταθμού και του Νηπιαγωγείου , ώστε να εξασφαλίσετε μία ομαλή μετάβαση. Παρακαλείστε να αξιολογήσετε τις παρακάτω πρακτικές, είτε τις εφαρμόζετε, είτε όχι | ΝΑΙ | ΟΧΙ | Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση ακόμη και αν δεν την εφαρμόζετε Καθόλου σημαντικό (1) Λίγο σημαντικό (2) Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3) Σημαντικό (4) Πολύ σημαντικό (5) | | | | |
| | | Επιλέξτε με (v) το ΝΑΙ ή ΟΧΙ | | | | | | |
| 164 | Συναντήσεις μεταξύ των παιδιών του Παιδικού Σταθμού και του Νηπιαγωγείου | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 165 | Συναντήσεις και επικοινωνία παιδιών διαφορετικών Παιδικών Σταθμών που θα πάνε στο ίδιο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 166 | Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|---|---|---|---|---|
| 167 | Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο Νηπιαγωγείο | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 168 | Ενθάρρυνση των παιδιών να δημιουργούν ανεμπόδιστα νέες φιλίες | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 169 | Συμμετοχή των παιδιών του Παιδικού Σταθμού και του Νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 170 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε)..... | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|------------------------------|-----|--|---|---|---|---|
| <p>Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία εφαρμόζετε στο σχολείο σας για την ανάπτυξη συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των Παιδαγωγών; Παρακαλείστε να αξιολογήσετε τις παρακάτω πρακτικές, είτε τις εφαρμόζετε, είτε όχι</p> | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση ακόμη και αν δεν την εφαρμόζετε Καθόλου σημαντικό (1) Λίγο σημαντικό (2) Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3) Σημαντικό (4) Πολύ σημαντικό (5) | | | | |
| | | Επιλέξτε με (v) το ΝΑΙ ή ΟΧΙ | | | | | | |
| 171 | Οι Βρεφονηπιαγωγοί και οι Νηπιαγωγοί ανταλλάσσουν επισκέψεις και παρατηρούν την εκπαιδευτική πρακτική | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 172 | Κοινές συνεδριάσεις Βρεφονηπιαγωγών και Νηπιαγωγών για τη σχολική ετοιμότητα και εξέλιξη των παιδιών | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 173 | Τηλεφωνική επικοινωνία Βρεφονηπιαγωγών-Νηπιαγωγών για ανταλλαγή απόψεων ως προς το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 174 | Οι Βρεφονηπιαγωγοί ενημερώνουν τις Νηπιαγωγούς για τις κοινωνικές και προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών ύστερα από συγκατάθεση των γονέων | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 175 | Παρακολούθηση από κοινού σεμιναρίων σχετικά με θέματα μετάβασης και σχολικής ετοιμότητας | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 176 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε)..... | | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| <p>Παρακαλώ υποδείξτε τον βαθμό που συμφωνείτε με κάθε μία από τις παρακάτω πρακτικές που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία και οργανώνονται από την κοινότητα για να ενισχύσουν με επιτυχία τη μετάβαση των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης;</p> | | <p>Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία απάντηση. Διαφωνώ απολύτως (1) Διαφωνώ (2) Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απολύτως (5)</p> | | | | |
| 177 | Η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για την οικογένεια και τα παιδιά που θα φοιτήσουν σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 178 | Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για την οικογένεια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 179 | Η κοινότητα διοργανώνει πολυγλωσσικές συνεδριάσεις για την οικογένεια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 180 | Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για Παιδαγωγούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 181 | Η κοινότητα μοιράζει ενημερωτικά φυλλάδια για τη μετάβαση σε οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 182 | Η κοινότητα συντάσσει «οδηγό» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 183 | Άλλη πρακτική (παρακαλώ περιγράψτε)..... | | | | | |

| <p>Οι πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζετε για μια επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι αποτέλεσμα:</p> <p>(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)</p> | | |
|---|---|--|
| 184 | Γνώσεων που βασίζονται στις βασικές σπουδές | |
| 185 | Προσωπικής επαγγελματικής εμπειρίας | |
| 186 | «Παιδαγωγικών Συνταγών» από τους παλαιότερους Παιδαγωγούς | |
| 187 | Επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα μετάβασης | |
| 188 | Προσωπικής ενημέρωσης και αναζήτησης νέων ιδεών για πρακτικές ενίσχυσης της μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | |
| 189 | Εφαρμογής Αναλυτικού Προγράμματος | |
| 190 | Συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ Παιδαγωγών – Οικογενειών | |

| | |
|-----|---|
| 191 | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... |
|-----|---|

| Ποιες από τις παρακάτω επιλογές θεωρείτε σημαντικές για τη σύνδεση Παιδικού Σταθμού και Νηπιαγωγείου; | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντική (1), Λίγο σημαντική (2), Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3), Σημαντική (4), Πολύ σημαντική (5) | | | | | | |
| 192 | Δημιουργία Αναλυτικού Προγράμματος στον Παιδικό Σταθμό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 193 | Συνέχεια μεταξύ Παιδικού Σταθμού και Νηπιαγωγείου σε επίπεδο Αναλυτικού Προγράμματος | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 194 | Κοινά επιστημονικά προγράμματα σπουδών για θέματα μετάβασης στη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών Βρεφονηπιαγωγών και Νηπιαγωγών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 195 | Εκπαίδευση και κατάρτιση των Βρεφονηπιαγωγών και Νηπιαγωγών σε θέματα μετάβασης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 196 | Αναγνώριση της αξίας του Παιδικού Σταθμού σε θέματα μετάβασης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 197 | Το Νηπιαγωγείο να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα (γεωγραφικά) στον Παιδικό Σταθμό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 198 | Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε) | | | | | |

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία

Παράρτημα III: « Ερωτηματολόγιο για γονείς»



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Αγαπητοί γονείς

Ονομάζομαι Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, είμαι –εν ενεργεία- Νηπιαγωγός σε Βρεφονηπιακό σταθμό και Υποψήφια Διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών. Στο πλαίσιο της διδακτορικής μου έρευνας, υπό την εποπτεία της κ. Σακελλαρίου Μαρίας, αναπληρώτριας καθηγήτριας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, πραγματοποιείται έρευνα η οποία απευθύνεται σε γονείς – κηδεμόνες που τα παιδιά τους φοιτούν σε κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις της οικογένειας για ζητήματα μετάβασης και για τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίσουν μια ομαλή μετάβαση των παιδιών από την Οικογένεια στον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο.

Οι απόψεις και εμπειρίες σας είναι εξαιρετικά σημαντικές για τη διερεύνηση των ζητημάτων μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο. Η συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί σε ώρα και τόπο που εσείς θα επιλέξετε, κατόπιν συνεννόησης μεταξύ μας. Η συμμετοχή είναι εθελοντική. Θα γίνει μια κατ' ιδίαν συζήτηση η οποία καλό είναι να μαγνητοφωνηθεί για καθαρά πρακτικούς λόγους. Τέλος, θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι οι απαντήσεις θα είναι ανώνυμες και τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Για οποιαδήποτε πρόσθετη πληροφορία ή διευκρίνιση, επικοινωνήστε με την υπεύθυνη για τη διεξαγωγή της έρευνας, κ. Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, υποψήφια διδάκτορα, στην ηλεκτρονική διεύθυνση rodoklia@yahoo.gr

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Υπ. Δρ. Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Μαρία Σακελλαρίου

Νηπιαγωγός στο Βρεφονηπιακό Σταθμό
του Ο.Α.Ε.Δ. Ιωαννίνων

Αναπλ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

Α.ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

1. Άντρας Γυναίκα
2. Γονέας Κηδεμόνας Άλλο
3. Μονογονεϊκή Οικογένεια Παραδοσιακού τύπου οικογένεια

4. Μορφωτικό επίπεδο:

| ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ | Τελειόφοιτος | | | Πτυχιούχος ΤΕΙ | Πτυχιούχος ΑΕΙ |
|-------------|--------------|-----------|---------|----------------|----------------|
| | Δημοτικού | Γυμνασίου | Λυκείου | | |
| Πατέρας | | | | | |
| Μητέρα | | | | | |
| Κηδεμόνας | | | | | |
| Άλλο | | | | | |

5. Πόσα παιδιά έχετε;

| | | | |
|-----|--|------------------|--|
| Ένα | | Τρία | |
| Δύο | | Τέσσερα και πάνω | |

6. Το παιδί μου φοιτά σε:

| | | | |
|---------------------|--|----------------|--|
| Βρεφονηπιακό Σταθμό | | Παιδικό Σταθμό | |
|---------------------|--|----------------|--|

7. Περιοχή Κέντρου Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης:

| | | | | | |
|--------|--|-----------|--|----------|--|
| Αστική | | Ημιαστική | | Αγροτική | |
|--------|--|-----------|--|----------|--|

8. Κτιριακή Υποδομή του Κέντρου Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

| | | | |
|---|--|--|--|
| Ανεξάρτητο οίκημα | | Συστέγαση με κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | |
| Κοινή αυλή με κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | |

9. Φορέας Κέντρου Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης:

| | | | |
|----------|--|--------------------------------|--|
| Δήμος | | ΝΠΔΔ | |
| Ιδιωτικό | | Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)..... | |

10. Νομός που ανήκει το Κέντρο Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

| | | | |
|-----------|--|------------|--|
| Άρτας | | Πρέβεζας | |
| Ιωαννίνων | | Θεσπρωτίας | |

**Β. ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ – ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΟΥΝ
ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

| <p align="center">Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω προ- ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον Παιδικό Σταθμό και από εκεί στο Νηπιαγωγείο.</p> <p>Κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντική (1) Λίγο σημαντική (2) Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3) Σημαντική (4) Πολύ σημαντική (5)</p> | | Κέντρα προσχολικής αγωγής | | | | | | | | | |
|---|--|---------------------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|
| | | Παιδικός σταθμός | | | | | Νηπιαγωγείο | | | | |
| 26 | Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Το παιδί διαβάζει | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Το παιδί γνωρίζει το όνομά του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Το παιδί γράφει το όνομά του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Το παιδί γράφει | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατάει σωστά το μολύβι, κόβει καλά με το ψαλίδι) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | Το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μία από τις παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στον Παιδικό Σταθμό και από εκεί στο Νηπιαγωγείο. Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντική (1) Λίγο σημαντική (2) Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη (3) Σημαντική (4) Πολύ σημαντική (5) | | Κέντρα προσχολικής αγωγής | | | | | | | | | |
|--|---|---------------------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|
| | | Παιδικός σταθμός | | | | | Νηπιαγωγείο | | | | |
| 45 | Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά της τάξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | Το παιδί ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Το παιδί περιμένει τη σειρά του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | Το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | Το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | Το παιδί κάθεται στη γωνία συζήτησης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | Το παιδί σέβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 | Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59 | Το παιδί είναι ανεξάρτητο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61 | Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62 | Το παιδί τρώει μόνο του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63 | Το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64 | Το παιδί έχει ενσυναίσθηση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65 | Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Γ. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πως θα αξιολογούσατε τις παρακάτω πρακτικές μετάβασης που δυνητικά τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμόζουν πριν την είσοδο του παιδιού σε αυτά

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντικό (1), Λίγο σημαντικό (2), Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3), Σημαντικό (4), Πολύ σημαντικό (5)

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 66 | Γνωριμία με το παιδί και την οικογένεια πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67 | Επισκέψεις παιδαγωγών στα σπίτια των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στον Παιδικό Σταθμό ή το Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68 | Προσωπική συζήτηση με τους γονείς πριν την είσοδο του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69 | Οι Παιδαγωγοί ακούνε τους προβληματισμούς της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70 | Επιστολή καλωσορίσματος σε όλες τις οικογένειες της τάξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71 | Τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς της τάξης τον μήνα Σεπτέμβριο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72 | Παροχή εποπτικού υλικού (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης πριν τη φοίτηση του παιδιού στον Παιδικό Σταθμό ή το Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73 | Διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στην οικογένεια πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Πως θα αξιολογούσατε τις παρακάτω πρακτικές μετάβασης που δυνητικά εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντικό (1), Λίγο σημαντικό (2), Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3), Σημαντικό (4), Πολύ σημαντικό (5)

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 74 | Συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες που βοηθούν την προσαρμογή των παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75 | Παρουσία ενός γονέα ή οικείου προσώπου τις πρώτες μέρες στον Παιδικό Σταθμό ή στο Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76 | Μικρές ομάδες προσαρμογής τον μήνα Σεπτέμβριο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77 | Σταδιακή αύξηση της ώρας παραμονής των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης τον μήνα Σεπτέμβριο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78 | Κάλεσμα της οικογένειας να επισκεφθεί την τάξη του παιδιού για να μάθουν περισσότερα για τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79 | Συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην αρχή της χρονιάς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80 | Μάθηση των σχολικών κανόνων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81 | Διασφάλιση συνέχειας σε διαδικασίες και θέματα μάθησης, οργάνωσης του χώρου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82 | Ανακάλυψη του τρόπου που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις αλλαγές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 83 | Πληροφόρηση των γονέων/κηδεμόνων για τις προ-ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών (αναγνώριση γραμμάτων, μέτρηση κ.α.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84 | Παροχή γενικών πληροφοριών στους γονείς/κηδεμόνες για την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική ετοιμότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85 | Παροχή εποπτικού υλικού (παραμύθια, link's, videos) σχετικά με τη μετάβαση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86 | Τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένεια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Πως θα αξιολογούσατε τις παρακάτω πρακτικές που πιθανόν εφαρμόζονται από τον παιδικό σταθμό για να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη μετάβασή τους στο Νηπιαγωγείο

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντικό (1), Λίγο σημαντικό (2), Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3), Σημαντικό (4), Πολύ σημαντικό (5)

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 87 | Ενθάρρυνση της οικογένειας κατά τη διάρκεια μετάβασης των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88 | Επικοινωνία του Παιδικού Σταθμού με τους γονείς/κηδεμόνες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο ίδιο Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89 | Συγκέντρωση και επαφή γονέων/κηδεμόνων που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν στο ίδιο Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90 | Συζήτηση με τα παιδιά για την είσοδό τους στο Νηπιαγωγείο λίγο πριν τελειώσουν τη φοίτησή τους στον Παιδικό Σταθμό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91 | Σύνθεση ατομικού portfolio των παιδιών που θα τα συνοδεύσει στο Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92 | Επίσκεψη με τα παιδιά στον χώρο του Νηπιαγωγείου και οργάνωση εκεί κάποιων δραστηριοτήτων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93 | Πρόσκληση προς τα παιδιά του Νηπιαγωγείου να επισκεφθούν τον Παιδικό Σταθμό και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους για αυτό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94 | Πρόσκληση Νηπιαγωγού στον Παιδικό Σταθμό για να μιλήσει στα παιδιά για το Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Πως θα αξιολογούσατε τις παρακάτω πρακτικές για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου ώστε να εξασφαλιστεί μία ομαλή μετάβαση;

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντικό (1), Λίγο σημαντικό (2), Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3), Σημαντικό (4), Πολύ σημαντικό (5)

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 95 | Συναντήσεις και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών Παιδικού Σταθμού και Νηπιαγωγείου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96 | Συναντήσεις και επικοινωνία παιδιών διαφορετικών Παιδικών Σταθμών που θα πάνε στο ίδιο Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97 | Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών του τμήματος που θα πάνε στο ίδιο Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98 | Ενίσχυση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών διαφορετικών τμημάτων που θα πάνε στο ίδιο Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99 | Ενθάρρυνση των παιδιών να συνάπτουν εύκολα φιλίες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100 | Συμμετοχή των παιδιών του Παιδικού Σταθμού και του Νηπιαγωγείου σε κοινές δραστηριότητες-εκδηλώσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Πως κρίνετε τις παρακάτω πρακτικές που διεθνώς οργανώνονται από την κοινότητα για να ενισχύσουν τη μετάβαση των παιδιών στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό για καθεμία. Καθόλου σημαντικό (1), Λίγο σημαντικό (2), Ούτε σημαντικό, ούτε ασήμαντο (3), Σημαντικό (4), Πολύ σημαντικό (5)

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 101 | Η κοινότητα διοργανώνει απογευματινές εκδηλώσεις για γονείς και παιδιά που θα φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 102 | Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για την οικογένεια σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 103 | Η κοινότητα διοργανώνει πολυγλωσσικές συνεδριάσεις για οικογένειες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 104 | Η κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια για παιδαγωγούς σχετικά με τη μετάβαση και τη σχολική ετοιμότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 105 | Η κοινότητα μοιράζει ενημερωτικά φυλλάδια για τη μετάβαση σε οικογένειες που τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σε Παιδικό Σταθμό και Νηπιαγωγείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 106 | Η κοινότητα δημιουργεί «οδηγό» για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία